

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DENISE MOHR

**PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES NO CELIN:
UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE GÊNEROS ESCRITOS**

CURITIBA

2007

DENISE MOHR

**PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES NO CELIN:
UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE GÊNEROS ESCRITOS**

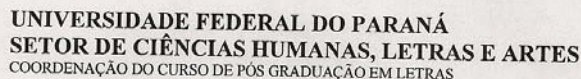
Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Lingüísticos, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Sandra Lopes Monteiro**

**Co-orientadora:
Prof.^a Dr.^a Terumi Koto Bonnet Villalba**

CURITIBA

2007



Em tempo: a candidata Denise Mohr foi aprovada apresentando conhecimento profundo do assunto e apontando para uma reflexão importante que terá certamente desdobramentos no ensino do PLT.

Dr.^a Terumi Koto Bonnet Villalba

Tennant Co Brumfield

Denise Mohr

James M. H.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação da mestrandia DENISE MOHR para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas SANDRA LOPES MONTEIRO, TERUMI KOTO BONNET VILLALBA e LÚCIA PEIXOTO CHEREM argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES NO CELIN: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE GÊNEROS ESCRITOS”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
SANDRA LOPES MONTEIRO		Aprovada
TERUMI KOTO BONNET VILLALBA		Aprovada
LÚCIA PEIXOTO CHEREM		APROVADA

Curitiba, 17 de setembro de 2007.

Prof. Dr. Paulo Astor Soethe
Coordenador

AGRADECIMENTOS

À orientadora deste trabalho, Prof.^a Dr.^a Sandra Lopes Monteiro, e à co-orientadora, Prof.^a Dr.^a Terumi Kotto Villalba Bonnet, pela pronta acolhida, pela disponibilidade, pela leitura atenta, pelo apoio constante, pela confiança e – claro! – pela paciência.

À Prof.^a Dr.^a Lucia Peixoto Cherem, pelas sugestões no exame de qualificação.

Às professoras Fernanda Chichorro Baldin, Rosemara Stefani e Renata Maria Santos Ferreira, do curso de Português para Estrangeiros do Celin, por compartilharem sua experiência na área.

Aos alunos que freqüentaram as turmas de hispanofalantes do Celin no 2.º semestre de 2005.

A todos os participantes do grupo de estudos *O processo de construção textual*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Iara Bemquerer Costa, cujas discussões tive a oportunidade de acompanhar durante o período em que elaborei esta dissertação.

RESUMO

Este trabalho analisa, com base nos critérios adotados pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), amostras das atividades de produção escrita propostas durante o segundo semestre de 2005 nas turmas de hispanofalantes do curso de Português para Estrangeiros do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin), em Curitiba. O conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, as tarefas escritas do Celpe-Bras levam em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es), privilegiando a adequação a diferentes gêneros discursivos. Os resultados da análise podem servir de diagnóstico do ensino da produção escrita na área, uma vez que não estão presentes no *corpus* – exceto por algumas tentativas isoladas – os elementos relevantes para a identificação dos gêneros discursivos. Por sua vez, os princípios da visão de linguagem subjacente ao Celpe-Bras podem ser utilizados como subsídio para os professores de Português para Estrangeiros repensarem a sua prática e elaborarem materiais didáticos que atendam às especificidades dos falantes de espanhol, um público que, segundo pesquisas lingüísticas e pedagógicas, possui características diferenciadas em relação aos outros aprendizes de língua portuguesa. Um aspecto positivo da proximidade entre o português e o espanhol é a possibilidade de trabalhar em sala de aula questões que seriam complexas – como o desenvolvimento da competência discursiva e textual – em contextos de ensino de línguas mais distantes. A dissertação examina as orientações do Celpe-Bras e levanta questões referentes ao ensino da escrita em Português para Estrangeiros à luz das investigações desenvolvidas em lingüística aplicada numa perspectiva sócio-histórica, enfatizando a noção de gêneros discursivos tal qual foi desenvolvida por Bakhtin e mais tarde apropriada pelos autores do chamado interacionismo sociodiscursivo, como Schneuwly e Dolz, que têm se ocupado da transposição didática das teorias sobre gêneros. Schneuwly e Dolz propõem os gêneros como grandes instrumentos para a aprendizagem do texto escrito, mas observam que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de origem: ele é, principalmente, gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar.

Palavras-chave: Português para estrangeiros. Hispanofalantes. Gêneros discursivos; Gêneros escolares. Produção escrita.

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess samples of writing based on criteria set forth in the Certificate of Language Proficiency in Portuguese for Foreigners (CELPE-Bras) that were presented during the second term of 2005 for Spanish native speakers who attended the Portuguese as a Foreign Language course of the Intercultural and Language Centre of the Federal University of Paraná (CELIN), in Curitiba. The concept of proficiency which is the basis of the exam consists on the adequate use of language to perform activities in the outside world. With that in mind, written tasks given by CELPE-Bras take into account the purpose and the interlocutor, focusing on the adequate form of different discourse genres. Findings can be used as a diagnostics for teaching the writing skill, as there is no *corpus* at hand – except for some isolated attempts – of relevant elements to identify discourse genres. Furthermore, language principles underlying the approach adopted by CELPE-Bras can be used as data for teachers of Portuguese as a Foreign Language, assisting them to re-evaluate their activities and create classroom materials that will address the specific needs of Spanish-speaking students. Linguistic and pedagogical studies show that Spanish native speakers have a unique characteristic compared to other non-native learners of Portuguese as a Foreign Language. A positive aspect of the similarity between the Portuguese and Spanish language is the facility of presenting classroom issues that would be complex for learners from other backgrounds, such as the development of discourse and of writing competences. The dissertation studies the guidelines provided by CELPE-Bras and raises the issue of how to teach writing skills in Portuguese for Foreigners under the light of investigations on applied linguistics in the socio-historical perspective. This approach emphasises the notion of discourse genres such as developed by Bakhtin in his theory of discourse genres, later adopted by authors of the so-called sociodiscursive interactionism, namely Schneuwly and Dolz, among others, who have worked on the didactic transposition of theories on different genres. Both authors present genres as major learning tools for the writing skill, but observe that genre as taught in schools is always a variation of the original one, i.e. it is mainly the genre to be learned, despite continuing to be the genre for communication.

Keywords: Portuguese for foreigners. Native speakers of Spanish. Discourse genres. Teaching genres. Written production.

LISTA DE SIGLAS

AC	- Análise Contrastiva
AE	- Análise de Erros
CEECLÉ	- Curso de Especialização em Ensino e Cultura de Línguas Estrangeiras
CELIN	- Centro de Línguas e Interculturalidade
CELPE-Bras	- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
DELEM	- Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
ISD	- Interacionismo Sociodiscursivo
LE	- Língua Estrangeira
LM	- Língua Materna
MEC	- Ministério da Educação
PBE	- Português do Brasil para Estrangeiros
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	- Português para Estrangeiros
PFOL	- Português para Falantes de Outras Línguas
PLE	- Português como Língua Estrangeira
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESu	- Secretaria de Ensino Superior
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	- Universidade de Brasília
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A ÁREA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	14
1.1 ESCLARECIMENTO INICIAL	14
1.2 ENSINO E PESQUISA	14
1.3 REVISÃO DA LITERATURA.....	16
1.4 PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES	18
1.4.1 Línguas tipologicamente próximas	18
1.4.2 Interlíngua.....	19
1.4.3 Fossilização	21
1.4.4 Para além das interferências	23
1.5 O CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE	25
1.5.1 O Celin e o Celpe-Bras	26
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	28
2.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA.....	28
2.2 AS TEORIAS DE GÊNEROS.....	30
2.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	33
2.4 O CELPE-Bras.....	39
2.4.1 O Celpe-Bras e os PCNs	45
3 ANÁLISE DO CORPUS	48
3.1 APRESENTAÇÃO	48
3.2 METODOLOGIA	49
3.3 ANÁLISE DOS TEXTOS.....	51
3.4 ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS	64
3.5 INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	72
3.5.1 Atividades desenvolvidas a partir da audição de uma música.....	73
3.5.1.1 Ditado	73
3.5.1.2 Paráfrase	74
3.5.1.3 Reportagem policial.....	75
3.5.2 Atividade ligada à apresentação de um filme	77
3.5.3 Atividade de escrita como apoio para debate em classe.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

REFERÊNCIAS.....	88
ANEXO 1 - TAREFA I.....	93
ANEXO 2 - TAREFA II.....	94
ANEXO 3 - TAREFA III.....	95
ANEXO 4 - TAREFA IV	96
ANEXO 5 - GRADE DE AVALIAÇÃO DA PARTE COLETIVA.....	97
ANEXO 6 - ESPECIFICAÇÕES.....	98
ANEXO 7 - <i>TÃO NATURAL</i> - ISO FISCHER.....	99
ANEXO 8 - <i>CARIOCAS</i> - ADRIANA CALCANHOTTO	100
ANEXO 9 - <i>DOMINGO NO PARQUE</i> - GILBERTO GIL.....	101

INTRODUÇÃO

Elaborei a presente dissertação com o propósito de levantar questões referentes ao ensino da produção escrita em Português para Estrangeiros. Para tanto, examinei, a partir dos critérios adotados pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – o Celpe-Bras, um *corpus* de textos e exercícios coletados no final de 2005 nas turmas de hispanofalantes do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná - Celin, em Curitiba. Os resultados da análise, que podem servir de diagnóstico do ensino da produção escrita na área, também me levaram a apresentar algumas sugestões de encaminhamento do trabalho, que tomam por base a noção de gêneros discursivos.

O meu interesse pela área de Português para Estrangeiros (doravante PE) se prende a, pelo menos, dois motivos: um, mais imediato, a possibilidade de reunir duas atividades que venho desenvolvendo paralelamente – a de professora de português e professora de língua estrangeira. A oportunidade de encaminhar esse projeto profissional surgiu no ano de 2000, quando me inscrevi no Curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – Português para Estrangeiros, na Universidade Federal do Paraná. Ao elaborar a monografia, optei pelo estudo da produção escrita, tema que agora retomo. O outro motivo se relaciona à convivência, desde a infância – sou descendente de alemães e poloneses – com pessoas que não tinham o português como língua materna. O fato de falarem entre si numa língua que eu não compreendia, despertou-me de início o interesse pelo estudo de línguas estrangeiras, que acabei transformando numa profissão: durante cerca de duas décadas trabalhei com brasileiros interessados em aprender italiano. Só nesses últimos seis anos é que passei a me concentrar nas particularidades do processo de aprendizagem do português por falantes de outras línguas.

Justificativa

Pesquisas lingüísticas e pedagógicas apontam para o fato de os falantes de espanhol possuírem características diferenciadas em relação aos outros aprendizes de língua portuguesa (SANTOS, 1999; FERREIRA, 2001, 2002; ALMEIDA FILHO, 2001; 2004, entre outras). Em razão das semelhanças entre as duas línguas, as interferências

do espanhol têm sido o aspecto mais enfatizado pela literatura que trata da produção escrita dos hispanofalantes. Isso com frequência tem levado à descrição dos pontos de contraste entre o português e o espanhol, bem como ao mapeamento das tendências na produção dos hispanofalantes no que diz respeito a aspectos fonéticos/fonológicos, morfossintáticos e lexicais. Nesse quadro, em que predominam as análises baseadas no modelo de interferência da L1 na aquisição da L2, são raros os trabalhos, com exceção dos artigos que analisam especificamente o Celpe-Bras (SCARAMUCCI, 2001, SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004), que se orientam por uma abordagem que privilegia os contextos de uso da linguagem e os aspectos discursivos da produção dos aprendizes.

Acredito que os princípios da visão de linguagem subjacente ao Celpe-Bras podem ser utilizados como subsídio para os professores de PE repensarem a sua prática e elaborarem materiais didáticos que atendam às especificidades dos hispanofalantes.

Objetivos

O meu objetivo principal é analisar as atividades de produção escrita das turmas de hispanofalantes do curso de PE do Celin com base no Celpe-Bras, um exame de natureza comunicativa que avalia o desempenho dos candidatos em tarefas que se assemelham a situações da vida real. Nessa visão, o usuário competente é aquele que sabe usar a língua em contextos variados, ou seja, que compreende e produz textos de diferentes gêneros, posicionando-se e adequando-se às situações socioculturais e aos seus interlocutores.

Para facilitar o trabalho, será necessário desdobrar esse objetivo maior em três objetivos específicos:

- a) primeiro, examinar os fundamentos da proposta do Celpe-Bras;
- b) em seguida, analisar o *corpus* à luz das orientações do exame, que privilegiam a adequação a diferentes gêneros discursivos;
- c) finalmente, com base nos resultados da análise e na contribuição dos autores que têm se preocupado com os usos pedagógicos dos gêneros – como Schneuwly e Dolz –, propor alternativas para o trabalho com a escrita em turmas de hispanofalantes.

Delimitação do *Corpus*

O presente estudo se apóia em amostras das atividades de produção escrita propostas pelas docentes das turmas e desenvolvidas por alunos hispanofalantes cuja aprendizagem do português se dá pela convivência com outros falantes – vivem em situação de imersão – e ao mesmo tempo num contexto formal de ensino – estudam no Celin.

A pesquisa privilegia a escrita, embora considere, como o Celpe-Bras, que as situações reais de comunicação se caracterizam pela integração das habilidades de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita.

Pressupostos Teóricos

Tendo optado por seguir as orientações do Celpe-Bras para analisar a produção escrita dos hispanofalantes, assumo uma visão de linguagem como atividade ao mesmo tempo cognitiva e social. Situo este trabalho, de natureza qualitativa, no campo das investigações desenvolvidas em lingüística aplicada numa perspectiva sócio-histórica, cujos fundamentos se encontram nas reflexões de Vygotsky e Bakhtin. Enfatizo a noção de gêneros discursivos tal como foi desenvolvida por Bakhtin e mais tarde apropriada pelos autores do chamado interacionismo sociodiscursivo, como Schneuwly e Dolz, que têm se ocupado das questões relativas à transposição didática das teorias sobre gêneros.

Procedimentos Metodológicos

Na análise do *corpus*, empreguei os critérios das tarefas escritas do Celpe-Bras, que envolvem basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. Procurei avaliar não o desempenho dos alunos, mas a natureza das atividades propostas, para verificar até que ponto se assemelhavam às que fazem parte do exame.

Estrutura do Trabalho

Definidos os objetivos, organizei a dissertação da seguinte forma: no Capítulo 1, contextualizo os dados da pesquisa. Parto de uma breve revisão da literatura a respeito de PE, sobretudo naquilo que diz respeito à escrita, para retomar os estudos

sobre interferências, interlíngua, fossilização. Em seguida, esboço uma apresentação do Celin, com a qual procuro situar a área de PE em relação ao Celpe-Bras. No Capítulo 2, para explicitar os fundamentos teóricos do exame, retomo a discussão sobre gêneros discursivos, direcionando-a para a questão do ensino. Em seguida, discorro sobre os critérios do Celpe-Bras na avaliação da proficiência dos candidatos, critérios que adoto para analisar as atividades escritas dos hispanofalantes. No Capítulo 3, faço algumas considerações de ordem metodológica e, com base nas orientações do Celpe-Bras, examino o *corpus* com o objetivo de levantar questões relacionadas ao ensino da produção escrita – para hispanofalantes em particular e para falantes de outras línguas em geral. Nas Considerações Finais, discuto os resultados da análise e apresento algumas alternativas para o trabalho com a produção escrita em PE a partir da ótica do sociointeracionismo, que leva em conta a especificidade da situação escolar, na qual o gênero é, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem.

1 A ÁREA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

1.1 ESCLARECIMENTO INICIAL

No ensino de PE, segundo Furtoso (2001, p.13),

a terminologia ainda é bastante diversificada, sendo representada por Português como Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PE), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e ainda Português – Língua Estrangeira.

A autora, que vê essa diversidade como um possível reflexo da incipiência da área, justifica sua opção por PFOL: "Português para Estrangeiros pode deixar de fora aqueles contextos em que a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, como por exemplo, em comunidades de imigrantes e indígenas." Por outro lado, "Português como Língua Estrangeira só se aplica ao ensino de Português fora dos países que têm a língua portuguesa como língua materna." (FURTOSO, 2001, p.13)

1.2 ENSINO E PESQUISA

O PE¹ tem pouca tradição em pesquisa e "ainda está começando a caminhar em direção a um ensino menos amador [...]" (FURTOSO, 2001, p.13-14). Em trabalho sobre a formação de professores, Furtoso (2001, p.18) conclui que, "embora já se observe um movimento favorável à área [...], os cursos de Letras, de um modo geral, raramente abordam a questão do ensino português como língua estrangeira ou como segunda língua."

¹ Neste trabalho, apesar das ressalvas, mantenho a expressão *Português para Estrangeiros* porque, na instituição em que foram coletados os dados da pesquisa, é esse o nome do curso em que se ensina português como segunda ou outra língua (disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br>>). Ali a sigla empregada é PLE.

Pesquisas (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992; ALMEIDA FILHO, 1992, 1997; FERREIRA, 1997, 2001, 2002; CUNHA; SANTOS, 1999, 2002, só para citar alguns exemplos) reconhecem que o ensino de português para estrangeiros requer conhecimentos teóricos e metodológicos específicos, diferentes daqueles necessários para o professor de língua materna. Ainda assim, um levantamento da área revelou que há pouco espaço para o ensino e pesquisa nas universidades brasileiras:

A concentração maior está nos cursos de Português para Estrangeiros, quase sempre como atividade de extensão, e são poucas as instituições que já incluíram nos currículos dos cursos de Letras disciplinas que promovam algum contato dos futuros professores de línguas com o ensino de PFOL. Em nível de pesquisa, foram realizados alguns trabalhos, mas em pequeno número levando-se em conta as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação. (FURTOSO, 2001, p.29).

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o currículo da graduação em Letras-Espanhol conta com três disciplinas optativas semestrais, cada qual com 60 horas-aula:

- *Português para Hispanofalantes Básico*, com a seguinte ementa: "Estruturas básicas do português brasileiro; Leitura de textos informativos simples; Exercícios práticos de conversação e redação";
- *Português para Hispanofalantes I*, que trabalha "Estruturas intermediárias do português brasileiro; Leitura de textos de vários tipos; Exercícios práticos de conversação e redação";
- *Português para Hispanofalantes II*, de cuja ementa constam "Estruturas avançadas do Português Brasileiro; Leitura e análise de vários tipos de textos; Argumentação; Mudança de registro; Exercícios práticos de conversação e redação".

De resto, a formação dos professores tem ficado a cargo dos programas de extensão. Em 1994, por exemplo, conforme relata Godoy (1997, p.138), foi promovido o curso *Português: Língua Estrangeira*, "para capacitar professores já formados e alunos dos últimos períodos da Licenciatura em Português + Língua Estrangeira a atuarem como professores de português /L2". O curso teve entre seus alunos alguns dos professores que até hoje são docentes no Centro de Línguas mantido pela Universidade.

Atualmente a formação de professores de PE é de responsabilidade do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR – doravante Celin –, que, em

cumprimento aos objetivos que motivaram a sua criação, promove periodicamente eventos de extensão para os interessados em ensinar línguas estrangeiras.

Em termos de pós-graduação, podem ser lembradas algumas iniciativas recentes que contemplaram a área de PE na UFPR: a incorporação, em 1999, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, de uma linha de pesquisa dedicada à aquisição de segunda língua. Em nível de especialização, coube ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Delem) a organização de dois cursos, a saber: em 2000, a *Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas* e, em 2005, o *Curso de Especialização em Ensino e Cultura de Línguas Estrangeiras* (Ceecele).

Embora se ressinta da falta de investigação sistemática e de investimento na formação de professores, o PE é uma área em expansão, entre outras razões pelo incentivo que representou o advento do Mercosul para a "integração econômica, social, política e cultural dos países do Cone Sul" (FERREIRA, 2001, p.39).

Quanto às publicações, além dos artigos em periódicos e dos anais de congressos, o movimento pelo PE resultou, nas últimas décadas, em algumas coletâneas dedicadas ao ensino e pesquisa na área, como veremos a seguir.

1.3 REVISÃO DA LITERATURA

Em 1989 é lançada no mercado brasileiro a primeira coletânea sobre o ensino de português para falantes nativos de outras línguas, com a proposta de reunir uma amostra de artigos que permitissem avançar na compreensão do estado da arte do ensino de PE no país. Trata-se de *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*, organizada por Almeida Filho e Lombello, ambos da Unicamp.

Três anos depois – em 1992, portanto –, os mesmos autores publicam outra coletânea: *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Seu propósito é apresentar algumas contribuições aos conhecimentos teóricos e aplicados na área, buscando identificar tendências, a fim de consolidar uma identidade metodológica no ensino de PE.

Em 1996, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, é realizado o I Seminário de Atualização em Português para Estrangeiros e Culturas Lusófonas (Saptec) do qual resulta a publicação de outra coletânea: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Organizado por Almeida Filho, o volume apresenta uma visão de ensino voltada para a busca da competência comunicativa, reunindo artigos de nove docentes pesquisadores – como Scaramucci, Fontão do Patrocínio, Ferreira – atuantes no Saptec. Nenhum deles aborda especificamente a produção escrita dos hispanofalantes, tema da presente dissertação. Apenas dois tratam das atividades de leitura e escrita coordenadas: Morita (1997, p.99) comenta sobre o valor dos diários dialogados para desenvolver a competência comunicativa tanto para ler como para escrever, enquanto Bizon (1997, p.112) tenta desvendar, a partir das atividades de leitura/escrita, as concepções teóricas que fundamentam a prática dos professores de PE.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um grupo trabalha na mesma linha dos pesquisadores da Unicamp: ao focar a aquisição da linguagem como um processo interativo, consciente, crítico e autônomo, privilegia o uso concreto da língua, adotando uma abordagem interdisciplinar que reúne a contribuição da lingüística discursiva, da psicolingüística, da psicologia cognitiva e da sociolingüística (CELIA *et al.*, 1997, p.91-92).

Em 1998 é publicado *Português língua estrangeira: perspectivas*, organizado por Silveira, da PUC-SP. Nessa instituição, o Núcleo de Pesquisa Português-Língua Estrangeira desenvolve, de maneira regular e contínua, pesquisas multidisciplinares sobre a questão da identidade cultural brasileira, buscando um tratamento dos fatos da linguagem a partir do interculturalismo (SILVEIRA, 1998, p.7-16).

No ano seguinte é lançada mais uma coletânea – *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas*, organizada por Cunha (UnB) e Santos (UFRJ), reunindo trabalhos apresentados em diferentes fóruns de debate, com o objetivo de promover o intercâmbio entre setores acadêmicos de diversas partes do Brasil que se dedicam ao ensino e pesquisa em PE.

As autoras também são responsáveis pela coletânea *Tópicos em português língua estrangeira*, de 2002, que, na linha da anterior, sistematiza artigos produzidos por professores e pesquisadores de vários centros de ensino de português como outra língua.

1.4 PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES

Dentro da área de PE, é preciso considerar a presença crescente de alunos hispanofalantes, que tem feito os pesquisadores levantarem a bandeira da especificidade do ensino para esse público. Um resultado dessas reflexões foi a publicação, em 1995, de *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*, organizado por Almeida Filho.

No livro, Scaramucci (2001, p.77-90) discute algumas questões ligadas à implantação do Celpe-Bras a partir dos resultados de um estudo em que avalia textos de candidatos hispanofalantes universitários.

O exame da produção escrita dos hispanofalantes é retomado e ampliado em *Português para falantes de espanhol*, coletânea de 2004 organizada por Simões, Carvalho e Wiedemann. Nela, Scaramucci e Rodrigues (2004, p.153-174) analisam, do ponto de vista da competência discursiva e textual, o desempenho dos candidatos ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa.

Esses artigos constituem exceção no panorama da literatura sobre PE, pois são raras na área pesquisas acerca da produção escrita, seja de hispanofalantes, seja de falantes de outras línguas.

As discussões acadêmicas relacionadas ao ensino de português a estrangeiros em geral e hispanofalantes em particular abriram novas perspectivas para a instituição escolhida para a pesquisa, o Celin, cuja área de PE passava, quando realizei a coleta dos dados em 2005-06, por um momento de redefinição de perfil.

1.4.1 Línguas tipologicamente próximas

O contexto da pesquisa – hispanofalantes em imersão, em situação formal de ensino – nos coloca no centro de uma discussão sobre a aquisição do português a partir de outra língua tipologicamente próxima – o espanhol. Essa discussão envolve conceitos como *interlíngua (portunhol)*, *interferências* e *fossilização* e nos obriga a uma reflexão sobre o papel do Celpe-Bras nesse quadro.

Antes de passar ao exame desses conceitos, é preciso lembrar que "o fato de um falante de espanhol estar em imersão no Brasil não é condição essencial para a aquisição, apesar de sua constante exposição à língua-alvo." (FERREIRA, 2002, p.153).

Ferreira (2002, p.153) se baseia em Vygotsky (1991) – que trata da aquisição em língua materna – e Krashen (1982) – que estudou a aquisição em segunda língua – para afirmar que uma alta frequência de exposição a certas estruturas não garante que elas sejam adquiridas mais rapidamente: segundo os autores, o aluno vai adquirir só aquilo que estiver no nível de seu desenvolvimento maturacional, não importando a intensidade com que ele seja exposto à língua-alvo nem o grau de dificuldade envolvido.

No ensino de português para falantes de espanhol, é preciso não perder de vista a grande semelhança entre as duas línguas: "Se por um lado essa semelhança facilita o entendimento do português logo aos primeiros contatos, por outro impede, na maioria das vezes, que o falante de espanhol se comunique sem as constantes interferências da sua língua nativa. [...]". (SANTOS, 1999, p.49).

1.4.2 Interlíngua

Estreitamente ligado aos estudos de aquisição de línguas estrangeiras, começou a se delinear, no final dos anos 60 do século passado, o conceito de *interlíngua*. Selinker (1972, *apud* FERREIRA, 2001, p.40) propôs o termo para definir sistemas intermediários entre a língua materna e a língua-alvo, influenciados tanto por transferências da língua materna quanto por outros fatores, como elementos da própria interlíngua.

Para Ottonello (2004, p.370), a evolução desse construto teórico caminhou de forma paralela à evolução da teoria lingüística e das teorias de aquisição e aprendizagem de línguas. No início, o foco de investigação centrava-se nos aspectos mais gramaticais das línguas dos aprendizes. À medida que foi se ampliando o campo da lingüística teórica em direção à pragmática, à sociolingüística e à análise do discurso, foi se ampliando também o foco de interesse para a análise da aquisição da competência lingüística comunicativa.

Os traços fundamentais do conceito de interlíngua estão relacionados com a sua especificidade, sua sistematicidade e seu caráter transitório. De acordo com

Ottonello (2004, p.373), podemos defini-la como um sistema independente de conhecimento do aprendiz de uma L2 ou uma língua estrangeira. Esse sistema, que é diferente do da língua materna e do da língua-alvo, não pode ser considerado uma mistura de ambos, já que contém regras que lhe são próprias.

A interlíngua, explica Almeida Filho (2004, p.188-189),

é um fenômeno natural do processo de aprendizagem de uma nova língua [...]. Trata-se de uma língua em construção com sistema orgânico próprio influenciada pela L1 mais fortemente no início [...] e vocacionado para prosseguir rumo a algum padrão associado [...] à língua-alvo (seja esse padrão a norma nativa, quase-nativa ou alguma norma não-nativa projetada).

No caso de línguas muito próximas, como o português e o espanhol, "ocorre uma situação *sui generis* de parcial falsa facilidade com repercussões para a construção da interlíngua" (ALMEIDA FILHO, 2004, p.189); "o desempenho do aprendente na língua-alvo [...], embora de forte progresso no início, tende a estacionar logo numa interlíngua baixa característica, o portunhol." (ALMEIDA FILHO, 2004, p.184)

O portunhol é a produção lingüística intermediária de um falante de espanhol ou de português ao aprender a outra língua, ou seja, uma interlíngua que muitas vezes se estabiliza e não deixa o aprendiz progredir em direção à língua-alvo (FERREIRA, 2002, p.142).

Como manifestação natural de interlíngua em desenvolvimento, o portunhol deve ser aceito e mesmo incentivado. Se essa é a sua "cara bonita", não se pode esquecer – alerta Almeida Filho (2001, p.18) – da sua "cara feia", ou seja, "o seu congelamento num dado patamar (em geral baixo, embora comunicativamente suficiente na percepção do usuário)".

Ferreira (2001, p.47) acredita que o contexto de integração do Mercosul "firma-se como um fator favorável à aprendizagem do Português, uma vez que o 'Portunhol' torna-se insuficiente tanto para a comunicação oral, quanto para o uso de documentos oficiais e comerciais." Por isso defende a "necessidade de delimitar as fronteiras entre o português e o espanhol, se quisermos que nossos alunos demonstrem uma interlíngua em expansão e não uma interlíngua fossilizada." (FERREIRA, 2002, p.154).

1.4.3 Fossilização

Uma característica peculiar da gramática da interlíngua é a fossilização, que ocorre quando "o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas lingüísticos, o da língua materna e o da nova língua" (FERREIRA, 2002, p.142).

Durão (2000, p.45), discorrendo sobre as dificuldades dos brasileiros que estudam espanhol, comenta que o maior problema gerado pelo processo de fossilização é que os aprendizes, normalmente, não têm consciência de que estão mantendo em sua interlíngua elementos alheios à língua-alvo. Ao contrário, podem acreditar que têm um controle operacional global dessa língua e isso obviamente interfere na progressão de determinado estágio da interlíngua para um padrão apropriado de produção da língua estrangeira, o que se intensifica no caso de aprendizes que operam com uma L1 muito parecida com a língua estrangeira que estudam.

De acordo com Santos (1999, p.52), a fossilização, no caso do falante de espanhol, acontece no início do processo de aprendizagem da interlíngua, devido à grande facilidade encontrada por esse grupo em comunicar-se com os falantes nativos de português.

A autora sugere que o maior responsável pela fossilização da interlíngua do falante de espanhol no início da aprendizagem seja uma tendência a "parar de aprender" quando se alcança a chamada "competência funcional" ou se percebe que certos elementos da língua-alvo não são cruciais para se comunicar com os falantes nativos (SANTOS, 1999, p.52).

Assim, ao mesmo tempo que é preciso "reconhecer a interlíngua como parte integrante do processo de aquisição de língua e o erro proveniente de seu uso como um avanço em direção à língua-alvo", no caso dos hispanofalantes "há que se dar uma atenção especial [...] para que não aconteça a fossilização logo no início do processo." (FERREIRA, 2001, p.43).

Santos (1999, p.50), com o objetivo de tentar evitar que o falante de espanhol que estuda português no Brasil fossilize a interlíngua precocemente, propõe uma abordagem metodológica que considere não só o elevado grau de entendimento da língua portuguesa pelos falantes de espanhol como também as dificuldades que eles encontram na produção lingüística.

A autora vê na análise contrastiva (AC) um ponto de partida importante para a identificação das áreas problemáticas no desempenho lingüístico do falante de espanhol e para a preparação de material didático específico para esse público. Em complemento à AC, a análise de erros "serviria para detectar se os erros são cometidos por influência da língua nativa, se são intrínsecos à língua-alvo ou de outra natureza" (SANTOS, 1999, p.53).²

Nos últimos anos – observa Ferreira (2002, p.145) –, os lingüistas aplicados voltaram sua atenção para a AC como uma técnica para comparar as duas línguas, não no sentido behaviorista de prever erros, mas com o objetivo de conscientizar os aprendizes das diferenças entre os dois sistemas lingüísticos, já que a proximidade entre o português e o espanhol leva os falantes a perceberem mais facilmente as semelhanças do que as diferenças. Em decorrência, muitas vezes falam uma mistura das duas línguas e acham que estão falando a língua-alvo.

Numa abordagem contemporânea para o ensino de línguas, segundo a autora, deve-se privilegiar atividades comunicativas que oportunizem o uso autêntico da língua-alvo, por meio das quais o professor possa contrastar os dois sistemas lingüísticos (FERREIRA, 2002, p.151).

Serrani (2005, p.85) vai além: defende a análise contrastiva da enunciação em outras línguas, pois vê a proposta clássica da AC – contrastar sistemas lingüísticos – como redutora e de conseqüências limitadas, já que muitas vezes desconsidera as diferentes posições enunciativas dos interlocutores. Justifica sua opinião com um exemplo:

Algo recorrente foi a preocupação com [...] a distinção de falsos cognatos ou "falsos amigos". [...] Entretanto, [...] nota-se que a ênfase excessiva dada ao tema dos falsos cognatos pode ser questionável, sobretudo, quando se apresentam listas de termos descontextualizados ou de curiosidades indiferenciadas, quanto a seu nível de importância e grau de ocorrência. Também, é freqüente que essas listas de falsos cognatos sejam contrastados sem especificar as variedades regionais ou sociais em cada língua.

² Durão (2000, p.44) lembra que, embora o modelo da AC considere a interferência da língua materna como única fonte de problemas, hipótese que não encontrou sustentação, ele fundamenta uma linha de investigação centrada no aprendiz e serve de base para o modelo que em parte o substituiu e em parte o integrou: o modelo da análise de erros (AE). A AE propõe a avaliação da produção global dos aprendizes, o que revelaria a sua competência nas diferentes etapas do processo de aprendizagem, permitindo ampliar os critérios de correção de erros, estabelecer hierarquias de dificuldades, caracterizar os erros fossilizáveis e propor alternativas didáticas facilitadoras.

Serrani se refere aí ao processo de produção-compreensão de espanhol por brasileiros, mas suas colocações podem ser estendidas para os objetivos da presente pesquisa. Ainda segundo a autora, estudos sobre contrastividade enunciativa "propiciam a interrogação, de professores e alunos, sobre os próprios modos predominantes de enunciar e sobre outros modos possíveis em situações equivalentes" (SERRANI, 2005, p.99). É dessa linha de raciocínio que parto para, na próxima seção, abordar alguns aspectos relativos à produção escrita de hispanofalantes que estudam português.

1.4.4 Para além das interferências

Scaramucci e Rodrigues (2004, p.154-155) lembram que as interferências do espanhol, motivadas pela proximidade tipológica das duas línguas, têm sido o aspecto mais saliente e, por isso mesmo, mais enfatizado na avaliação de textos produzidos por hispanofalantes. As autoras atribuem essa ênfase nas interferências à visão que tem fundamentado o ensino de português LE, segundo a qual a língua é concebida como um código descontextualizado, formado de elementos que se combinam em sentenças gramaticalmente corretas.

Contudo, é preciso ter em mente que "os textos desses candidatos também apresentam outros problemas, comuns a candidatos falantes de outras línguas e a brasileiros escrevendo em português como língua materna, e que poderiam ser atribuídos ao ensino a que têm sido expostos" (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p.154).

Em 1983, Lombello, el-Dash e Baleeiro (*apud* SANTOS, 1999, p.53) já haviam desenvolvido uma pesquisa a partir do pressuposto de que as dificuldades dos falantes de espanhol são mais semelhantes às dos falantes nativos de português do que às dos falantes de outras línguas.

Anos mais tarde, durante a fase inicial de validação do Celpe-Bras, na pré-testagem realizada com um grupo de brasileiros, essa semelhança de comportamento entre os candidatos hispanofalantes e os aprendizes de português como língua materna pôde ser constatada pelos corretores, pois os brasileiros mostraram dificuldade na compreensão de aspectos implícitos do texto escrito e na redação de uma carta (SCHLATTER, 1998 *apud* SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p.162-163).

Ainda com relação ao Celpe-Bras, os hispanofalantes, que constituem a maioria dos candidatos, apresentam vantagens na compreensão de aspectos explícitos do exame; por outro lado, segundo Scaramucci e Rodrigues (2004, p.156 e 161), têm dificuldade em compreender e produzir textos de gêneros diversos, em relacionar idéias, posicionar-se e adequar a linguagem a situações diversas.

Na presente pesquisa, valho-me desse raciocínio para sugerir que o foco do trabalho com a produção escrita dos hispanofalantes que estudam português (estou me limitando aqui ao recorte estabelecido no início) seja o domínio dos gêneros discursivos, pois, como observam Scaramucci e Rodrigues (2004, p.166),

se soubermos explorar as semelhanças poderemos nos concentrar no desenvolvimento da competência discursiva e textual, no trabalho com noções tais como as que fundamentam o CELPE-Bras, sem ter que nos limitar ao desenvolvimento da competência lingüística. Esta seria aprendida na esteira das outras competências. Essa proximidade nos permitiria discutir e focalizar em sala de aula questões que seriam mais complexas em outros contextos de ensino de línguas mais distantes, em que mais tempo precisa ser alocado para aspectos formais.

Ainda de acordo com Scaramucci e Rodrigues (2004, p.156), esses conhecimentos e capacidades que o candidato deve demonstrar no Celpe-Bras – lidar com o gênero do texto, o interlocutor e o propósito da ação – são "dependentes, sobretudo, do letramento recebido e não apenas de conhecimentos sobre a língua." As autoras vão mais longe: reconhecendo que esse letramento é, para muitos, inexistente até mesmo em língua materna, entendem que é responsabilidade do ensino em língua estrangeira supri-lo.

Para que isso se concretize, acreditam ser necessário "produzir materiais de ensino mais alinhados com essa visão de linguagem" e sobretudo

repensar a formação de professores, substituindo abordagens prescritivas por abordagens mais reflexivas, que procurem mudar [...] a cultura de ensinar do professor, suas abordagens de ensinar e aprender e, principalmente no caso do professor de línguas, sua visão de uso da linguagem. (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p.166-167).

Essas considerações nos levam ao Celin e à reflexão sobre o papel que o Celpe-Bras pode ter na reestruturação da área de PE.

1.5 O CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE

O Centro de Línguas e Interculturalidade, criado em 1995, tem como objetivo oferecer aos alunos e professores de graduação e pós-graduação um espaço de formação, onde é possível pensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área do ensino de línguas.

Por essa razão, o Celin foi eleito para a realização da presente pesquisa. Na escolha, também contou o vínculo com a Universidade Federal do Paraná, uma instituição de ensino superior que tem tradição tanto no ensino de língua materna (LM) quanto no de língua estrangeira (LE).

Por falar em tradição, lembro que, antes do Celin, já havia cursos de português para estudantes estrangeiros na UFPR, conforme relata Menon (1993, p.127):

Em 1985, oferecemos a disciplina de Português para os estudantes-convênio os quais, com raras exceções, chegam ao Brasil com um domínio bastante precário de português. Como do ponto de vista da comunicação oral diária o falante de espanhol não tem grandes problemas de ser compreendido pelos brasileiros, os estudantes-convênio não se preocupam muito com o aprendizado de português. No entanto, no momento em que eles têm que apresentar os primeiros trabalhos escritos e realizar as primeiras provas, essa não-proficiência se revela catastrófica. [...]. Em geral, no primeiro semestre ou ano de estudos eles acabam sendo reprovados na maior parte das disciplinas, por não serem capazes de produzir textos em português padrão, seja na forma oral seja na escrita, pois a escola exige o domínio desse registro de língua.

Passados vinte anos, as observações de Menon ainda parecem pertinentes. No trecho citado, a autora identifica uma questão recorrente na literatura sobre a aquisição do português por hispanofalantes: o problema que pode representar a proximidade tipológica entre o português e o espanhol e, em consequência, a necessidade de considerar a realidade específica desse público.

No Celin, até 2005 as turmas de PE reuniam alunos de diversas línguas maternas. Em março daquele ano, foram ofertadas pela primeira vez turmas exclusivas para falantes de espanhol.

No segundo semestre de 2005 – período da observação das aulas e coleta de dados para a dissertação –, havia duas turmas de hispanofalantes, ambas de nível Intermediário IV. Embora fossem iniciantes, era necessário acomodar esses alunos,

pelas suas particularidades, em turmas que não as de Básico I, freqüentadas, entre outros, por orientais que chegam ao Brasil sem conhecer o português.³

Essa proposta de criar turmas diferenciadas envolve pelo menos dois fatores, já apontados por Santos (1999, p.49): o entendimento recíproco que se estabelece entre os falantes das duas línguas e o ritmo das aulas de português – lento e por isso enfadonho para os hispanofalantes – quando os programas são elaborados para estrangeiros de todas as origens.

Afinal, como observa Almeida Filho (2001, p.15), "na prática, todo falante de Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida", o que gera um fenômeno específico: "o apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro".

Neste ponto, precisamos nos perguntar, como Johnson (2004, p.51), "se estamos concluindo com esse pressuposto que [os falantes de espanhol] todos eles têm a mesma competência lingüística em espanhol e vão por isso adquirir o português de modo previsivelmente similar como um grupo."

É importante deixar claro que, quando defendo programas e materiais específicos para esse público, não significa que acredito que os alunos inscritos nas turmas de português para hispanofalantes formem grupos homogêneos. Contudo, sem desmerecer a colocação de Johnson, a questão da competência diferenciada de espanhol não será considerada nesta pesquisa, que trabalha com um número reduzido de informantes.

1.5.1 O Celin e o Celpe-Bras

Como o trabalho da área de PE do Celin está sendo reavaliado, este parece ser um momento propício para pensar nas questões colocadas por Scaramucci e Rodrigues (2004, p.153-174) – ver seção 1.4.4 desta dissertação –, até porque, durante as reuniões entre a direção do Centro, a coordenação de PE e os professores, um

³ A área de Português para Estrangeiros oferece atualmente cursos semestrais nos seguintes níveis: Básico I e II, Pré-Intermediário, Intermediário I, II, III e IV, Avançado I e II. Além desses cursos, todos de 60 horas/aula, o Celin organiza, duas vezes por ano, nas semanas que antecedem o Celpe-Bras, cursos mais breves, destinados aos candidatos ao exame.

dos caminhos sugeridos foi adotar as orientações do Celpe-Bras. Não há ainda, contudo, uma definição nesse – ou em outro – sentido, apenas a certeza de que a reformulação é necessária.

De todo modo, o exame – no dizer de Scaramucci e Rodrigues (2004, p.166), "um elemento desencadeador, sinalizador, indicador de rumos" – se apresenta como uma alternativa neste período de mudanças. O que a área de PE do Celin pretende é romper com um programa que – mesmo se propondo a trabalhar "leitura e produção de textos em vários gêneros" e tendo como um dos objetivos "promover a integração do aluno estrangeiro dentro da cultura brasileira através da aquisição da competência comunicativa da língua portuguesa compreendida e contemplada pelo exame de proficiência do MEC, Celpe-Bras" – não é organizado a partir de gêneros discursivos, e sim de itens gramaticais. Eis alguns exemplos: verbos regulares e irregulares das três conjugações nos tempos do indicativo e do subjuntivo, graus do adjetivo, relatores, pronomes relativos, concordância nominal e verbal, regência verbal.

Por ora, como vimos, a vocação do PE no Celin ainda não se consolidou: a área deve se pautar pelas exigências do Celpe-Bras? ou deve se reger por algum outro critério, já que nem todos os alunos têm intenção de prestar o exame? ou, ainda, deve considerar a possibilidade de manter turmas específicas para os candidatos ao Celpe-Bras?

Qualquer que seja a decisão, neste trabalho, para analisar o *corpus*, parto dos critérios do Celpe-Bras porque o exame é hoje uma referência no panorama do PE no país.

Como veremos a seguir, no Capítulo 2, entre os objetivos da comissão que elaborou o Celpe-Bras estava o de que a implantação de um certificado teria efeito retroativo no ensino. Se isso valer para o Celin, o trabalho com a produção escrita, tema desta dissertação, deverá se adequar às orientações do exame, que define como usuário competente aquele capaz de "comunicar-se em situações reais do dia-a-dia, tais como ler e redigir textos de gêneros e objetivos diversos, interagir [...] usando o português brasileiro". Em outras palavras, o usuário competente é aquele que se aproxima da língua-alvo pelo domínio dos gêneros discursivos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nas próximas páginas, busco contextualizar a discussão em torno dos gêneros discursivos – e, por conseguinte, da proposta do Celpe-Bras –, direcionando-a para a questão do ensino de gêneros. Conhecer os fundamentos do exame, na minha opinião, ajuda a situar os critérios que adoto para analisar o *corpus*.

2.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Antes de examinar as concepções subjacentes ao Celpe-Bras, gostaria de lembrar que é na década de 70 que se dá a virada na concepção de escrita e do seu ensino. Nesse período, de acordo com Melo Lopes (1997, p.34), as regras gramaticais começam a ser separadas dos processos envolvidos na compreensão e produção, e a escrita, até então atividade subsidiária de ensino, passa a ser considerada variante enunciativa da língua.

Conceber a escrita como variante enunciativa da língua – prossegue Melo Lopes (1997, p.35) – significa considerá-la como um modo de linguagem que ocorre em virtude de condições de enunciação diversas das da oralidade e que, por isso, não deve ser caracterizado em oposição à linguagem falada.⁴

Essa mudança de visão, observa Melo Lopes (1997, p.34), se deu pela confluência de várias contribuições teóricas. Do lado da lingüística, tem-se:

- as teorias enunciativas, que levam à concepção dos discursos como eventos de natureza social, envolvendo sujeitos contextualizados do ponto de vista social e cultural;

⁴ Em textos do início da década de 30, Vygotsky faz algumas reflexões de caráter teórico sobre os processos de construção da escrita, mostrando que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. Não se trata de transferir do som para a grafia, de transcrever simplesmente ou de representar um sistema isomorfo a outro. "Trata-se de sistemas análogos – mas não idênticos – que se desenvolvem em direções opostas, dialeticamente: cada sistema influencia o outro e se beneficia de seus pontos fortes, mas também o transforma e modifica". (ROJO, 2002b, p.21).

- a pragmática, que concebe a língua como ação, levando em conta as condições de produção e as características específicas dos atos de fala, que realizam a língua numa determinada situação;
- a lingüística textual, que define como objeto de estudo a descrição da materialidade do texto, elucidando os aspectos que levam à construção e ao funcionamento de um texto eficaz, isto é, coeso e coerente;
- a sociolingüística, que forneceu à didática das línguas o conceito de competência comunicativa, desdobrado posteriormente em várias competências: sociolingüística, discursiva, lingüística e estratégica.

No que se refere à psicologia, a emergência do paradigma cognitivo nas ciências da linguagem leva ao enfoque da escrita como processo e às correntes da psicologia do desenvolvimento, nomeadamente a concepção vygotskiana de ensino-aprendizagem.

Neste ponto, é interessante lembrar que a década de 90, em lingüística aplicada e psicolingüística, no que diz respeito à investigação do processo de produção de textos, foi marcada pela hegemonia da perspectiva cognitivista e textual – uma abordagem dos processos de produção de textos que levava em conta, por um lado, as teorias textuais de descrição do produto escrito e, por outro, as teorias cognitivas de memórias e de esquemas, para a descrição do processo (ROJO, 2002b, p.17).

A transposição dessas teorias para as práticas de sala de aula implicou um deslocamento: do domínio gramatical da frase, da sentença e do léxico para o domínio do texto e uma maior atenção aos processos cognitivos de produção de textos (planejamento, produção, editoração, revisão, por exemplo) e de sua compreensão (antecipação e verificação do conteúdo do texto; inferências em diversos níveis; localização, redução e generalização de informação textual; interatividade leitor/texto e leitor/autor, etc.). Por outro lado, essas teorias levavam o professor a focar, no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, "sobretudo as capacidades e processos cognitivos do aprendiz (quase sempre internos e de difícil avaliação e ensino) e a adotar descrições textuais de um grau de abstração que se aproximava de um ensino gramatical, desta vez, no nível do texto" (ROJO, 2002b, p.19).

Embora reconhecessem que esse enfoque baseado na lingüística textual e nas teorias cognitivas de processamento e memória representava um avanço para as práticas pedagógicas, os pesquisadores em lingüística aplicada interessados na socioconstrução da escrita estavam descontentes com alguns efeitos da transposição

didática dessas teorias. Para eles, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deveria se voltar para a formação de cidadãos "capazes de interagir criticamente com os discursos-alheios e com o próprio discurso" (ROJO, 2002b, p.18).

Confrontando as práticas usuais de leitura em sala de aula com os procedimentos que a adoção e a transposição da teoria dos gêneros do discurso a uma didática ensejaria, Rojo (2002b, p.21) assim se expressa:

[...] aqui, aprender a escrever é mais do que aprender a grafar sons ou recorrer às normas gramaticais para garantir a coesão e a coerência dos textos produzidos. Aqui, aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (*gêneros*); novos modos de se relacionar com interlocutores, muitas vezes, virtuais; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações. Aprender a escrever é, aqui sim, construir uma nova inserção cultural.

Como explica a autora,

Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO, 2002b, p.20-21).

2.2 AS TEORIAS DE GÊNEROS

Ao analisar os trabalhos de lingüística aplicada produzidos no Brasil a partir das teorias de gêneros, Rojo (2005, p.184-207) divide-os em duas vertentes: *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*. Ambas as vertentes – observa – encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana: a primeira, *teoria dos gêneros do discurso*, centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, enquanto a segunda, *teoria dos gêneros de textos*, na descrição da materialidade textual. No primeiro caso, os autores de referência são, em geral, Bakhtin e seu círculo, além de comentadores como Brait (1997), Faraco, Tezza e Castro (1996), etc. No segundo, os autores de referência são, em geral, Bronckart e Adam. Entretanto, ambas as vertentes muitas vezes recorrem a um

conjunto de autores comuns, tais como Charaudeau (1992), Maingueneau (1991), Kerbrat-Orecchioni (1980), Authier-Revuz (1995), Ducrot (1987), Bronckart *et al.* (1985), Bronckart (1997), Adam (1992) *apud* Rojo (2005, p.185).

Segundo Rojo, os trabalhos que adotam uma *teoria de gêneros de texto* tendem a operar "com noções herdadas da Lingüística Textual (*tipos, protótipos, seqüências típicas*, etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero". Já a outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tende a selecionar

os aspectos da materialidade lingüística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as 'marcas lingüísticas' que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso. (ROJO, 2005, p.186).

As discussões da vertente da *teoria dos gêneros textuais* têm vários pontos em comum: há sempre uma finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contextos) que distancia seus métodos do método sociológico bakhtiniano. No que tange à definição de gênero, este é visto como uma designação convencionada que recobre uma família de similaridades e que se encontra "representada" no conhecimento dos agentes como um modelo canônico (ROJO, 2005, p.194).

Já a designação *gêneros do discurso/discursivos*, observa Rojo (2005, p.194), no Brasil é exclusivamente adotada por bakhtinianos ou quando se faz referência a trabalhos de autores bakhtinianos.

Tentando diferenciar esses objetos, *gênero do discurso* e *gênero de texto*, Rojo (2005, p.194) lembra que, "desafortunadamente, [...] o texto de Bakhtin mais conhecido, lido e citado, quando se fala de gêneros, é [...] *Os gêneros do discurso*, de 1953, publicado [...] em 1979."

Rojo lamenta que a maior parte dos pesquisadores que recorrem a Bakhtin para discorrer sobre os *gêneros* se contentem em citar o texto de 1953, no seu entender uma formalização explícita (e de divulgação) das idéias do Círculo. Se freqüentassem a obra do Círculo de uma maneira mais dialógica – acredita –, seria possível colocar a noção bakhtiniana de *gênero do discurso* como um objeto discursivo ou enunciativo, e não como uma *forma* ou *tipo*, "palavras infelizmente escolhidas por Bakhtin, no texto de 1953" (ROJO, 2005, p.196).

Nessa abordagem, diferentemente de posições estruturais ou textuais, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência à situação social mais imediata, cujos elementos essenciais são os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige.

As relações entre os parceiros da enunciação – salienta Rojo – não se dão num vácuo social:

São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos e pelas ideologias que nelas circulam. É o que Bakhtin/Volochinov designam por *esferas comunicativas* [...] Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (ROJO, 2005, p.197).

Toda prática de linguagem se dá, portanto, numa situação que é própria de determinada esfera social em dado tempo e espaço históricos. Essa esfera nesse tempo/espaço admite determinados participantes (com relações específicas), temas e modalidades de linguagem, e não outros. Os participantes articulam seus enunciados em gêneros específicos dessa esfera, e as propriedades composicionais e estilísticas desses enunciados em gêneros (forma composicional, formas lingüísticas) serão dependentes das relações entre esses participantes – em especial, das *apreciações de valor* que eles façam sobre o tema e sobre seus interlocutores.

De acordo com Rojo (2005, p.199),

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas [...] que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática), mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive lingüísticas) de se configurar a significação. [...]

Assim, conclui Rojo (2005, p.199), se o analista chegar a certas regularidades do gênero, elas serão devidas não às formas fixas da língua ou das textualidades,

mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.

O artigo de Rojo, acredito, nos ajuda a situar teoricamente o Celpe-Bras e a entender o que tinha em vista a comissão encarregada do exame quando optou por uma abordagem centrada nos gêneros do discurso.

Por outro lado, a necessidade de considerar os aspectos envolvidos no trabalho com a produção de textos escritos em situação escolar me leva a recorrer às contribuições da equipe de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, entre os quais se destacam Bronckart, Schneuwly e Dolz.

A seguir, exponho a visão de gênero assumida por esses autores, ligados ao chamado interacionismo sociodiscursivo (ISD), que têm se ocupado da articulação da perspectiva enunciativa bakhtiniana com os construtos psicológicos vygotskianos.

2.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O ISD foi bastante divulgado no Brasil na última década e sua teoria vem inspirando inúmeras pesquisas sobre os gêneros e seus usos pedagógicos. Bronckart, Schneuwly e Dolz, apesar das posições diferenciadas, têm em Vygotsky sua fonte de referência maior, em uma abordagem dialética dos fenômenos psicológicos (MACHADO, 2004, p.17).

A concepção de aprendizagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros num determinado grupo social reflete a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo Vygotsky (1984 *apud* BEZERRA, 2005, p.38), essa interação entre o homem e o meio social e cultural se dá desde o nascimento – o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura. Sua relação com o meio, porém, não se dá de forma direta: é mediada por sistemas simbólicos que representam a realidade, sendo a linguagem o principal sistema de todos os grupos humanos.

No início dos anos 80, o Grupo de Genebra passou a desenvolver um conjunto de trabalhos que tomavam os *textos* como sua unidade de análise, embora, como esclarece Machado, o ISD não considere os gêneros como sua unidade de análise

privilegiada: as unidades privilegiadas, como veremos mais adiante, são as ações de linguagem (MACHADO, 2004, p.17).⁵

Na perspectiva sociointeracionista, o ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se nos gêneros. Para isso, é necessário construir previamente um modelo didático do gênero, que defina, com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado (MACHADO, 2005, p.139).

O primeiro passo seria identificar os gêneros existentes em nossa sociedade. Para isso, podemos nos servir do nome que lhes é atribuído socialmente. Entretanto, essa nomeação é problemática: podemos encontrar, por exemplo, um mesmo gênero com nomes diversos ou gêneros novos, para os quais ainda não há nome estabelecido (MACHADO, 2005, p.139-140).

Outra dificuldade que o analista e o professor encontram na identificação e caracterização de determinado gênero reside na relação entre os gêneros e os textos que os materializam. Embora sejam definidos como formas mais ou menos estáveis de enunciados, os textos podem apresentar-se com uma notável heterogeneidade, sobretudo quando se trata de gêneros que possibilitam maior liberdade ao produtor (MACHADO, 2005, p.140).

Ao discorrer sobre as dificuldades encontradas por quem tenta identificar-descrever-classificar os gêneros textuais,⁶ Machado (2004, p.25) acaba por sintetizar alguns dos pressupostos desenvolvidos a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem:

⁵ Machado (2004, p.25) insiste: a proposta do ISD não é um modelo de análise de gêneros, mas de textos, embora esteja sendo utilizado por pesquisadores para o levantamento das características ensináveis de determinado gênero de texto.

⁶ Em nome da coerência terminológica - até agora, seguindo o que consta do Celpe-Bras, me referi a *gêneros do discurso* -, é necessário um esclarecimento: Bronckart, Schneuwly e Dolz afirmam empregar *gênero de texto* como sendo o mesmo que *gênero de discurso* de Bakhtin (1953/1992). A esse respeito, valem os comentários de ROJO, que retomo aqui: ao descrever um (*corpus* de) enunciado(s) ou texto(s), o analista bakhtiniano busca a significação, a acentuação valorativa e o tema, indiciados pelas marcas lingüísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Talvez por isso a designação *gêneros do discurso*. Ao contrário, na abordagem de *gêneros textuais*, parece ser interessante fazer-se uma descrição mais propriamente *textual*, quando se trata da materialidade lingüística do texto; ou mais *funcional/contextual*, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao *conteúdo temático* (ROJO, 2005, p.189).

a existência de um número teoricamente ilimitado de gêneros; o fato de se encontrarem em mutação permanente; o fato de que, mesmo que os falantes de uma determinada sociedade tenham conhecimentos sobre os gêneros existentes, nem sempre sabem nomeá-los e classificá-los de forma segura e confiável, pois há gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são muito divergentes; o fato de que eles podem ser distinguidos por um grande número de critérios, que vão desde os de ordem pragmática até o do tipo de suporte utilizado para sua circulação; o fato de que não se pode detectar uma correlação direta entre cada gênero e um conjunto particular de características lingüísticas. Finalmente, o fato de que o texto oral ou escrito, que é o que temos como objeto efetivo de análise, [...] nunca é uma simples cópia de um gênero. Por isso, além das características comuns a um determinado gênero, o texto também vai exibir propriedades completamente particulares. Portanto, no processo de análise desse objeto concreto que é o texto, estaremos sempre confrontados a realizações muito diferenciadas de um mesmo gênero.

Segundo Bronckart (1997 *apud* ROJO, 2005, p.189), é por causa da grande diversidade das espécies de textos que se manifestou, desde a Antiguidade grega até nossos dias, uma preocupação com sua delimitação e designação, que se traduziu na elaboração de propostas de classificação múltiplas, centradas, na maior parte dos casos, na noção de *gêneros de texto* (ou de *gêneros de discurso*). Resulta daí que toda espécie de texto pode atualmente ser qualificada em termos de *gênero* e todo exemplar de um texto observável pode ser considerado como pertencente a determinado gênero. Entretanto, para o autor, os gêneros de texto permanecem como entidades *vagas*. As classificações existentes são divergentes e parciais; nenhuma delas pode pretender constituir-se num modelo de referência estável e coerente. E isso em função da diversidade de critérios que podem ser utilizados para se definir um gênero e do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais.

Embora, de acordo com Bronckart, o critério mais objetivo que poderia ser utilizado para se identificar e classificar os gêneros seja o das *unidades e regras lingüísticas específicas* que estes mobilizam, se cada texto constitui uma unidade de produção verbal e pode, portanto, legitimamente, ser considerado como *unidade comunicativa*, o gênero ao qual ele pertence não pode nunca ser completamente definido somente com base em *critérios lingüísticos*. Donde conclui que apenas os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados com base em tais critérios.

Para a identificação e caracterização dos gêneros, parece fundamental a análise cuidadosa da situação de ação de linguagem, definida por Bronckart (1997 *apud* MACHADO, 2005, p.140) como um conjunto de representações interiorizadas

pelos agentes – representações sociais sobre o mundo físico e sócio-subjetivo –, mobilizadas diante da necessidade de produzir um texto oral ou escrito. Um primeiro conjunto de representações se constitui como o contexto da produção e um segundo constituirá o conteúdo temático.

O contexto de produção é constituído pelas representações sobre o local e o momento da produção, sobre o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico e de seu papel social, sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o(s) objetivo(s) ou efeitos que o produtor quer atingir em relação ao destinatário. A análise desses parâmetros pode ser de grande auxílio na classificação de um texto. (MACHADO, 2005, p.140)

Para o ISD, portanto, os gêneros de textos nunca podem ser identificados e definidos apenas com base em suas propriedades lingüísticas, internas:

[...] o ISD sustenta, de um ponto de vista sócio-histórico, que as atividades são os determinantes primeiros do funcionamento psíquico humano e das ações e que essas atividades apóiam-se fundamentalmente nas atividades de linguagem. Nesse quadro, os homens produzem ferramentas que lhes permitem transformar a natureza e os objetos. A diferenciação dessas atividades, no decorrer da história, fez – e faz – surgirem novos instrumentos ou ferramentas próprias para cada uma delas. Do mesmo modo, produziram-se – e são produzidas – formas semióticas (os signos, as línguas, por exemplo) para a regulação dessas atividades. Para o agir humano e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a apropriação desses construtos históricos é crucial, pois é essa apropriação que permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro, contribuindo para a realização da atividade. (MACHADO, 2004, p.24).

No decorrer da história – segundo Bakhtin (1953/1992 *apud* MACHADO, 2004, p.24) –, no quadro das atividades sociais, foram e são produzidas determinadas formas comunicativas, que constituem os *gêneros*. A diferenciação das esferas de atividade teria levado – e leva – a uma constante diferenciação dos *gêneros de textos* próprios de cada uma dessas esferas. Bronckart (2001 *apud* MACHADO, 2004, p.24) considera os *gêneros de textos* como pré-construtos, isto é, construtos existentes antes de nossas ações, e necessários para sua realização. Para Bronckart (1996 *apud* MACHADO, 2004, p.24), eles são objeto de avaliações sociais permanentes, o que acaba por torná-los uma espécie de "reservatório de modelos de referência", dos quais todo produtor deve se servir para realizar *ações de linguagem*:

Eles se encontram necessariamente indexados às situações de ação de linguagem, isto é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um determinado gênero é considerado mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação.

Ainda de acordo com Bronckart (1997 *apud* MACHADO, 2004, p.25), os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. É com base nesses conhecimentos que o produtor "adota" um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado a uma determinada situação. Esse processo, entretanto, não é quase nunca uma simples reprodução de modelos de gêneros disponíveis: como as situações de ação de linguagem são diferentes, o produtor adapta o gênero aos valores da situação em que se encontra. Por isso, toda produção pode contribuir para a modificação do gênero.

Retomando as concepções mais amplas do ISD, Machado (2004, p.25) destaca: a *ação* é a unidade psicológica que é seu objeto de estudo privilegiado. A forma de se atingir os objetivos da ação constitui-se como tarefas a serem realizadas por meio de determinadas *operações*, não inatas, mas "aprendidas". A ação de linguagem pode ser vista como um conjunto de *operações de linguagem*, que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto.

Em linhas gerais, essa perspectiva parece compatível com a da proposta do Celpe-Bras, pois o *Manual do candidato* faz menção a conceitos empregados pelo ISD, como *ação*, *tarefa*, *operações (de linguagem)*. Eis um exemplo:

A tarefa é um convite para o uso da linguagem com propósito social. Uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. Exemplo: assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (ação) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (propósito), para serem apresentados por escrito (ação) em uma reunião com o chefe (interlocutor). (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.5).

Outro exemplo, relacionado a este, diz respeito ao conceito de proficiência, ou seja, "o uso adequado da linguagem para desempenhar ações no mundo" (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.8).

O *Manual* também especifica uma série de operações envolvidas nas tarefas, entre elas: "reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.)", "reconhecer

atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto", "reconhecer marcas lingüísticas características de diferentes gêneros do discurso" (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.29).

A equipe que elaborou o exame não expressa no *Manual* sua adesão ao ISD: limita-se a apresentar ao candidato, de modo resumido, a concepção de linguagem que fundamenta o Celpe-Bras. Os pesquisadores genebrinos não são citados (nem aí, nem nos raros artigos dedicados ao exame), até porque o *Manual* não explicita sua filiação teórica nem traz referências bibliográficas. Ainda assim, essa aproximação entre a teoria do ISD e as orientações do Celpe-Bras parece plausível, porque ambos privilegiam os aspectos discursivos e enunciativos em detrimento das peculiaridades formais e estruturais da língua. Além disso, ambos defendem a idéia de que, para favorecer a competência comunicativa dos alunos, os textos sejam objeto de estudo. Também convergem quando dão primazia ao papel do gênero – que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.71-91), é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, sobretudo no ensino da produção de textos.

Schneuwly e Dolz propõem os *gêneros* como grandes instrumentos para a aprendizagem do texto escrito. Sugerem uma *complexificação* dos gêneros para organizar o currículo numa progressão discursiva, onde todos os tipos de texto (narrativos, expositivos, argumentativos) devem ser construídos das suas formas concretas (gêneros).

Em artigo de 1994, Schneuwly (1994 *apud* MACHADO, 2004, p.24-25) relembra que, no quadro da epistemologia marxista, a atividade humana em geral é concebida como tripolar, envolvendo um sujeito que age sobre objetos ou situações, utilizando objetos específicos, socialmente elaborados, que são *ferramentas* para a ação e que determinam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando a percepção em relação à situação em que se encontra. Analogamente, o autor considera que os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitam que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem. A apropriação dos gêneros seria, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

A escola é tradicionalmente o espaço onde os falantes têm os primeiros contatos sistemáticos com alguns gêneros, especialmente os escritos. Schneuwly e Dolz

ressaltam, porém, que na situação escolar se opera um desdobramento: o gênero, instrumento nos processos de interação, é também objeto de ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo, em que examino o *corpus*, retomo as colocações dos pesquisadores do Grupo de Genebra, de modo a contrapor os dados da pesquisa às propostas do ISD. Antes disso, porém, trato do Celpe-Bras, cujos critérios utilizo para analisar as atividades de produção escrita de PE no Celin.

2.4 O CELPE-Bras

Nesta seção – a partir das colocações de Cunha e Santos (1999), Scaramucci (1999), Schlatter (1999) e das informações disponíveis no *Manual do candidato* (2003) – exponho os motivos que levaram à implantação do Celpe-Bras, apresento as características do exame e explico alguns conceitos essenciais que serviram de base para sua elaboração.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo MEC, "certifica a capacidade de uso da variedade brasileira do português por parte de falantes nativos de outras línguas, com uma validade de sete anos" (CUNHA; SANTOS, 1999, p.116). Único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro, o Celpe-Bras é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.3).

De acordo com Schlatter (1999, p.98), a criação do Celpe-Bras se deve, entre outros motivos, ao crescente número de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, além da procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, para os quais é fundamental comprovar o domínio da língua portuguesa.

Antes da implantação do Celpe-Bras – lembram Cunha e Santos (1999, p.114) –, a falta de um exame padronizado tornava difícil a tarefa de avaliar o desempenho lingüístico do grande número de estudantes estrangeiros que todos os

anos ingressam nas universidades brasileiras por meio de matrículas-cortesia (para o corpo diplomático) e de acordos culturais.

Por essa razão, a Secretaria de Ensino Superior (SESu), do MEC, instituiu, em junho de 1993, uma comissão para elaborar a versão brasileira do Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

Em 1994, o MEC designou uma comissão permanente para concluir a padronização do exame, administrar a aplicação, proceder à avaliação, credenciar instituições e assessorar a SESu.

A equipe responsável pelo Celpe-Bras – oficializado em abril de 1997 – optou por um exame de proficiência com base comunicativa. Dessa forma, os atributos a serem medidos refletem o uso da língua em situações reais de comunicação.

Scaramucci (1999, p.108) admite, contudo, que a área de avaliação comunicativa ainda está em estágio embrionário. Além disso, o próprio conceito de *comunicativo* ou *competência comunicativa* é controverso, tendo sido interpretado de diferentes modos em vários contextos de ensino.

Para a comissão encarregada do Celpe-Bras,

Uma avaliação comunicativa [...] é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. Essa visão pressupõe que somente por meio de situações de comunicação realistas o aluno será capaz de adquirir uma prática comunicativa, de forma que, aos poucos, irá conformando-se às normas de uso. (SCARAMUCCI, 1999, p.109).

Pela falta de tradição, há dificuldades no sistema de notas qualitativo, assim como na padronização do exame. Já nos outros exames padronizados (de inglês, francês, alemão, etc.), a tendência é seguir uma abordagem mais tradicional ou estruturalista,

que concebe a língua como um código descontextualizado, formado de elementos que se combinam, dando origem a sentenças gramaticalmente corretas. Ensinar uma língua, de acordo com essa concepção, consiste principalmente em se ensinar formas lingüísticas ou gramaticais e itens de vocabulário, enfatizando-se as regras ou as maneiras de formar essas sentenças gramaticalmente corretas. A avaliação, por sua vez, segue uma concepção atomista, focalizando os elementos isolados da língua, como conjugações de verbos, preposições, sem um contexto de uso ou propósito

comunicativo. Os testes [...], organizados de uma forma analítica, pressupõem que a linguagem, para ser testada, deve ser quebrada em seus componentes lingüísticos ou habilidades e que cada um deve ser tratado separadamente. (SCARAMUCCI, 1999, p.108-109).

Nesses instrumentos – prossegue Scaramucci (1999, p.109) – a capacidade geral de uso da língua-alvo é generalizada a partir de medidas pontuais, recorrentes e estatisticamente padronizadas.

Apesar das dificuldades para implantar um exame coerente com os princípios por que se pautava, a comissão do Celpe-Bras – esclarecem Cunha e Santos (1999, p.116) – sempre trabalhou

com a forte probabilidade de que um exame comunicativo exerceria um efeito retroativo benéfico (esperado) no ensino de português para estrangeiros [...]. O exame poderia vir a mudar conteúdos programáticos, alterar o desenho de material didático, provocar a formação de novos professores e forçar a reciclagem dos antigos.

E Scaramucci (1999, p.106) completa:

Essa influência que o exame tem no ensino tem sido denominada efeito retroativo ou *backwash*. [...] O conceito de *backwash* tem sido explorado na área de lingüística aplicada e, sobretudo, na subárea ensino-aprendizagem como uma maneira eficiente de introduzir mudanças quando não se está diretamente envolvido nesse processo; uma maneira conveniente para aqueles interessados em determinar os rumos do ensino sob o ponto de vista de uma política educacional, como é o caso da comissão [...] responsável pelo exame CELPE-Bras.

O exame é aplicado tanto no Brasil quanto no exterior e podem se candidatar a ele todos os estrangeiros não lusófonos maiores de 16 anos com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro, que queiram comprovar a sua proficiência em português. Também podem se candidatar aqueles que já tenham obtido certificação e desejem alcançar um nível mais elevado (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.3).

O Celpe-Bras se divide em dois módulos: o primeiro, coletivo, reúne tarefas de produção escrita realizadas a partir de estímulos de leitura, áudio e vídeo; o segundo, individual, consiste numa interação face a face com o avaliador.

A interação face a face tem três fases: 1) entrevista a partir de um questionário preenchido pelo candidato; 2) interação a partir de áudio, vídeo, texto gráfico; 3) expressão em situações do cotidiano.

Como os objetivos da presente dissertação se relacionam à produção escrita dos estudantes estrangeiros, o segundo módulo não será considerado quando do exame dos critérios que orientam a avaliação das tarefas do exame.

O Celpe-Bras, ao enfatizar a comunicação/interação, o saber expressar-se e interagir com outras pessoas por meio da língua-alvo, adota procedimentos que prevêm a coleta de amostras de desempenho comunicativo por meio de tarefas:

Tarefa é um termo usado em lingüística aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquelas usadas nos moldes tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. (SCARAMUCCI, 1999, p.109).

São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado na secretária eletrônica, etc. (SCARAMUCCI, 1999, p.109-110). Para uma idéia mais clara a respeito do tipo de tarefa que se espera que os candidatos cumpram no Celpe-Bras, ver os Anexos 1, 2, 3, e 4.

As tarefas apresentam as habilidades de forma integrada: ler e escrever, ouvir e anotar, ver, ouvir e falar. O recurso a tarefas permite uma avaliação integradora, que envolve mais de uma habilidade, exigindo do candidato capacidade de síntese. Além disso, na vida real as habilidades sempre aparecem interligadas: "[...] na proposta deste exame, a compreensão na língua-alvo é avaliada pela língua-alvo, ou seja, compreensão e produção são avaliadas juntamente" (SCARAMUCCI, 1999, p.110).

Outra vantagem de usar tarefas é a apresentação de um propósito ou objetivo claro, que estabelece o contexto e os limites da avaliação, ou seja, o tipo de desempenho que se está procurando:

Se a tarefa for clara e explícita, pode reduzir a presença do avaliador, eliminando o fator de adivinhação com relação ao nível de compreensão almejado pelo avaliador. Além disso, se a tarefa for razoável e reconhecida em termos da experiência do avaliado em situações reais, acaba-se tendo o parâmetro de correção determinado pela própria tarefa, ou seja, o aluno é bem-sucedido se consegue realizar a tarefa. (SCARAMUCCI, 1999, p.110).

Na correção das provas – explica Scaramucci (1999, p.111-112) –, adotam-se procedimentos predominantemente qualitativos e holísticos,⁷ mas é impossível evitar a quantificação, já que o exame deve passar por um processo de validação. Os resultados da avaliação são expressos em descritores de competência e desempenho, ou seja, faixas ou escalas que mostram o que o candidato é capaz de fazer na língua-alvo.

O conteúdo e os objetivos da avaliação são definidos a partir das necessidades de uso da língua-alvo, necessidades que incluem as habilidades exigidas para comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades dentro do contexto escolar e externas a ele (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.3).

Com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.4).

Já que se está medindo a competência em português do Brasil – lembra Schlatter (1999, p.100-101) –, o desempenho eficaz e adequado é aquele que ocorre dentro dos parâmetros culturais brasileiros. A cultura brasileira permeia o exame, seja nos textos sobre assuntos ligados ao contexto brasileiro, seja nas exigências lingüísticas e socioculturais.

O Celpe-Bras entende por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade: os indivíduos agem em contexto e assim são influenciados por sua própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura, nessa visão, não é uma lista de fatos, autores ou datas, mas vários processos culturais inter-relacionados (formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos). Cultura é, portanto, algo co-construído

⁷ Os critérios de avaliação são holísticos porque consideram a realização da tarefa em seu todo: "isso significa que, em lugar de uma aferição quantitativa de pontos isolados da língua, se faz uma avaliação qualitativa do desempenho de comunicação a ser atingido" (SCHLATTER, 1999, p.99-100).

nas práticas cotidianas. No exame, levar em conta a cultura brasileira significa estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.4).

São quatro os níveis de proficiência – intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior –, definidos por meio de um único exame. A obtenção de um ou outro certificado está condicionada ao equilíbrio entre o desempenho na parte coletiva e na parte individual (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.6).

A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação lingüística (adequação e variedade lexical e de estruturas gramaticais) (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.6).

A avaliação de ambos os módulos envolve a compreensão e a produção de forma integrada. A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do candidato em resposta ao texto (oral ou escrito). Quando se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual (oral ou escrita) é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto. A adequação discursiva (que envolve aspectos de coesão e coerência) e a adequação lingüística (adequação lexical e gramatical) servirão de referência para avaliar a proficiência no uso da linguagem (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.7).

Coerência e coesão são vistas no Celpe-Bras como conceitos relacionados e complementares. A coerência textual é um processo de construção de sentidos que se dá na interação texto-usuário. É a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade, relação e continuidade de sentidos. Colaboram para a construção da coerência: a manutenção de um tópico por meio de retomadas de conceitos e idéias; a organização da estrutura informacional; as relações lógicas que se estabelecem entre fatos, ações ou eventos e conceitos no universo textual; a compatibilidade entre idéias e conceitos num mundo textual e no mundo real a que se referem. A coesão textual caracteriza-se pela presença de elementos lingüísticos na estrutura de superfície do texto que sinalizam conexões sintáticas e semânticas entre as sentenças e permitem a integração destas com o todo (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.7).

Em lugar de uma aferição quantitativa de pontos isolados da língua, o Celpe-Bras prevê uma avaliação qualitativa dentro do objetivo da tarefa. Muitas vezes, uma produção textual com pouca ou nenhuma inadequação lingüística não necessariamente demonstra compreensão do propósito da tarefa: nessa perspectiva, a proficiência na escrita significa usar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito da escrita (reclamar, opinar, argumentar, etc.) e ao interlocutor (amigo, chefe, leitores de um jornal, etc.), levando em conta os parâmetros de textualização de diferentes gêneros discursivos (mensagem eletrônica, cartas do leitor, texto publicitário, etc.) (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.7).

2.4.1 O Celpe-Bras e os PCNs

O Celpe-Bras representa um avanço em relação ao ensino tradicional, que enfatiza a forma, e, por conseguinte, a ortografia, a pontuação, a sintaxe. A concepção de língua subjacente ao exame, como vimos, não é a de um sistema fechado em si mesmo: privilegiam-se os contextos de uso, as condições de produção. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz a uma questão de domínio de técnicas: produzir textos é produzir sentidos; ler e escrever – vistos como processos complementares – são práticas sociais. Trata-se, portanto, de uma orientação que enfatiza

as propriedades mais especificamente discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/produção de discursos: as situações de produção; a interação entre os interlocutores; a subordinação das formas à significação; a marcação ideológica dos textos, etc. (ROJO, 2002b, p.22, a respeito dos PCNs).

A conjuntura em que o Celpe-Bras é elaborado, testado e depois oficializado coincide com aquela em que os PCNs vêm a público: a segunda metade da década de 90. Além disso, no Celpe-Bras encontramos uma visão de linguagem – como interação, trabalho humano situado histórica e socialmente – muito parecida com a dos PCNs. A razão para a semelhança é que ambos os documentos tomam por base as teorias de gêneros, que desde a última década têm merecido grande atenção no campo da lingüística aplicada ao ensino de línguas (estrangeiras/materna).

Por isso, ao papel das discussões teóricas mencionadas por Melo Lopes (ver seção 2.1), que resultaram em uma "virada" na concepção de escrita, acrescento o dos documentos oficiais, que, segundo Rojo (2002b, p.20), também têm contribuído para alterar a visão de leitor/produtor de textos e, assim, interferir na formação de professores e na produção de material didático. No caso do PE, já comentei (na seção 2.4, quando trato de *efeito retroativo*) que a implantação do Celpe-Bras e, conseqüentemente, a adoção do conceito de gêneros discursivos como um instrumento para favorecer o ensino de leitura e produção de textos também era vista como uma maneira de promover essa "virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula", em que "passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação [...] como a significação que nelas é forjada..." (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.11, a propósito dos PCNs).

Analogamente aos referenciais nacionais de ensino de línguas, cujas reflexões têm em Schneuwly e Dolz (1997) *apud* Rojo (2002a, p.34) uma das fontes não explícitas de alimentação, as orientações contidas no Celpe-Bras não trazem uma filiação teórica explícita. Do mesmo modo que os PCNs, "como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizadas", tendo gerado "muitas dúvidas quanto a como pensar o ensino de gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória..." (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.12).

No *Manual* do Celpe-Bras, a única menção nesse sentido é de caráter geral e tem por objetivo enfatizar a visão de linguagem subjacente à proposta do exame. Assim, entre as sugestões feitas aos candidatos, está a de que, para se prepararem, podem procurar cursos

que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais ou revistas, entre outros) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual. (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.12).

Reforçando a concepção de linguagem que fundamenta o exame, o *Manual* traz ainda a seguinte advertência:

Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas lingüísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência lingüística, não será suficiente. (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.12).

Mas, enquanto os PCNs desencadearam uma "explosão de pesquisas" sobre gêneros (textuais/do discurso), o que, segundo Rojo (2005, p.185), demonstra a vitalidade dessa linha de investigação, não se pode afirmar que o CELPE-Bras tenha tido a mesma repercussão, pois em PE ainda são poucos os trabalhos que tomam os gêneros como objeto de ensino (ver seção 1.3 e 1.4).

Assim, com vistas à análise do *corpus*, busquei neste capítulo entender, à luz das discussões acadêmicas sobre a questão dos gêneros discursivos, os critérios do Celpe-Bras, e examinar, via ISD, as relações entre gêneros e ensino, um passo necessário para este trabalho, em que escolhi tratar da produção escrita numa perspectiva didática.

3 ANÁLISE DO CORPUS

3.1 APRESENTAÇÃO

O *corpus* desta dissertação constitui-se dos textos produzidos por hispanofalantes de duas turmas de nível intermediário IV do Celin, que tinham aula duas vezes por semana – cada aula com duração de uma hora e quarenta minutos. Por se tratar de hispanofalantes em imersão, foram criadas turmas específicas, pois não seria produtivo colocar alunos com esse perfil ao lado de falantes de línguas não tão próximas quanto o espanhol. Conforme apontei no Capítulo 1, as semelhanças entre o português e o espanhol, assim como entre a bagagem cultural dos hispanofalantes e a dos brasileiros, colaboram para que esses estrangeiros estejam em vantagem no momento de aprender português.

A turma A, com aulas às segundas e quartas-feiras, compunha-se de uma paraguaia, uma argentina e um espanhol. Não assisti às aulas porque, na opinião da professora, a minha presença poderia inibir esses poucos alunos: seríamos duas professoras para três alunos. Assim, ela mesma se encarregou de me repassar os textos.

A turma B, que tinha aulas às terças e quintas-feiras, reunia, quando completa, alunos provenientes do Uruguai, da Argentina, do Paraguai, do Chile, do Peru, além de um falso hispanofalante – um italiano que havia aprendido espanhol antes de vir para o Brasil. Nessa turma é que fiz a observação das aulas. Acompanhei a professora em dois momentos, ou duas "unidades"⁸, com um intervalo: compareci durante algumas semanas, entre 23/8 e 12/9/2005, me ausentei e voltei em 25/10 para assistir às últimas aulas, até 24/11/2005. Assim, não estive com os alunos durante todo o semestre, nem li todo o material escrito produzido por eles: as atividades que vou analisar são as que recebi da professora.

⁸ As unidades parecem se organizar por temas - família, comida, lazer – ligados a itens gramaticais – tempos/modos verbais, advérbios, conjunções.

O *corpus*, portanto, consiste de amostras de exercícios e textos resultantes de atividades propostas em sala pelas docentes das turmas. A propósito, ambas têm formação em Letras-Espanhol e uma delas é também professora de espanhol. Além disso, têm larga experiência na área de PE, em que atuam desde que o Celin foi criado. Com relação ao Celpe-Bras, participaram das discussões iniciais para a elaboração do exame, do qual são aplicadoras.

A par das aulas na turma de hispanofalantes, freqüentei dois cursos oferecidos aos candidatos ao Celpe-Bras – um no 1.º e outro no 2.º semestre de 2005. Apesar de as atividades ali desenvolvidas serem muito semelhantes às do Celpe-Bras – simulações do exame ou tarefas de exames anteriores –, essas turmas não foram escolhidas para observação porque congregavam alunos de diferente procedência/ língua materna e de diferente nível de domínio do português.

3.2 METODOLOGIA

Para a análise do *corpus*, adaptei uma grade a partir daquela utilizada pelos corretores do Celpe-Bras. No exame, são os seguintes os critérios que definem se o aluno receberá certificado (nesse caso, de que nível) ou não: o candidato deve respeitar as características do gênero, adequar-se ao interlocutor e ao propósito. Além disso, o texto deve ser muito bem desenvolvido, com clareza e coesão, e apresentar adequação gramatical e lexical, isto é, raras inadequações e ou interferências da língua materna (ver Anexo 5).

Uma vez que a atribuição de notas se baseia num *continuum*, é preciso deixar claro, para cada item, o que justifica o enquadramento em um nível ou outro, ou seja, a diferença entre *adequado*, *parcialmente adequado*, *inadequado ao gênero*; é preciso distinguir os textos que apresentam *alguns problemas* daqueles que apresentam *muitos problemas*; é preciso ainda estabelecer a diferença entre *raras*, *algumas*, *freqüentes* e *muitas interferências*.

Como essas indicações podem parecer vagas⁹, a comissão julgadora, antes de passar à correção de fato, faz uma versão piloto, determinando *ad hoc* os critérios para atribuição de nota. O resultado é uma descrição das exigências para cada nível de certificação.

O objetivo desta dissertação não é atribuir nota/conceito aos textos do *corpus*. Por isso, não cabe aqui detalhar essa gradação que vai do *adequado* ao *inadequado*, das *raras* às *muitas* interferências, e assim por diante. Será necessário um outro tipo de grade, que permita avaliar – sempre respeitando as orientações do Celpe-Bras – as atividades de produção escrita propostas aos hispanofalantes.

Acredito que seja possível centrar a análise naquilo que o *Manual* chama de *adequação ao contexto*, ou seja, "cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor" (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.10). Já que não vou classificar os textos dos hispanofalantes, deixo de lado a *adequação discursiva*, ou seja, coesão e coerência. Tampouco vou me deter na *adequação lingüística*, ou seja, "adequação e variedade lexical e de estruturas gramaticais", como já expliquei na seção 1.4.4, quando tratei da questão das interferências.

Antes de passar à análise, é necessário um esclarecimento quanto à opção por turmas de hispanofalantes. Essa decisão se deve ao fato de a pesquisa inicialmente prever a análise do desempenho dos alunos do Celin em algum gênero discursivo. Assim, era preciso contar com turmas homogêneas quanto à língua materna. No semestre em que foi realizada a observação das aulas, a expectativa era avaliar a produção de "textos de opinião e informativos longos", que constam do programa do nível Intermediário IV do Celin. Após a coleta dos dados, ficou claro que não seria possível seguir esse caminho. De modo geral, era pequeno o número de textos – houve casos, inclusive, em que apenas um aluno realizou a atividade.

Mais importante que o tamanho do *corpus*, porém, era a natureza dos dados – as atividades propostas em sala não se assemelhavam àquelas presentes no Celpe-Bras, isto é, não envolviam gêneros do discurso. Assim, a grade com descritores, como a do Celpe-Bras, que eu usaria para comparar o desempenho almejado e o desempenho alcançado, mostrou-se inadequada para os objetivos da dissertação. Isso me obrigou a

⁹ Essa imprecisão nos critérios já mereceu pelo menos um estudo, como o de Sidi (2002), que procurou construir categorias descritivas das inadequações presentes em textos de tarefas do Celpe-Bras.

redirecionar a pesquisa: em vez de analisar o desempenho dos alunos, passei a focar as atividades propostas pelas docentes.

A grade do Celpe-Bras permanecia como meu ponto de apoio, mas agora seria empregada com outra finalidade, pois eu não mais procuraria verificar se os alunos, nas atividades de produção escrita, sabiam se adequar ao gênero, ao propósito e ao interlocutor. A pergunta que nortearia a minha pesquisa passava a ser a seguinte: que questões poderiam ser levantadas ao se julgarem as atividades desenvolvidas como parte do programa do nível Intermediário IV do curso de PE do Celin a partir da sua semelhança/diferença em relação às tarefas propostas aos candidatos ao Celpe-Bras?

Para buscar uma resposta, não era relevante trabalhar com turmas de hispanofalantes. Mas àquela altura, tendo observado as aulas e coletado os dados, seria um desperdício abandonar por inteiro o projeto. Além disso, o material de que eu dispunha era adequado ao novo objetivo.

Após essas considerações, acredito que posso passar à análise propriamente dita, isto é, posso passar ao confronto entre as atividades propostas aos alunos e aquelas que o Celpe-Bras apresenta para os candidatos.

3.3 ANÁLISE DOS TEXTOS

Conforme destaquei no Capítulo 2, as tarefas do Celpe-Bras envolvem uma ação. Para este trabalho, privilegiei a ação de escrever, que sempre aparece ligada a outras ações: por exemplo, ler e escrever, ouvir e escrever. Nesta seção, vou me concentrar nas atividades, esquecendo momentaneamente a integração, que abordarei mais adiante.

Partindo do Celpe-Bras, elaborei uma grade simplificada para analisar as atividades de escrita propostas nas aulas de PE do Celin e cheguei ao seguinte quadro, que, pela forma sintética de apresentação, permite melhor visualizar os dados:

QUADRO 1 - ATIVIDADES DE ESCRITA PROPOSTAS NAS AULAS DE PE DO CELIN

CORPUS	GÊNERO	INTERLOCUTOR(ES)	PROPÓSITO
Texto contando sobre a própria família			Relatar/narrar
Texto <i>A família hoje</i>			Argumentar
Texto <i>Quando eu era criança</i>			Narrar
Texto criado a partir da audição de <i>Domingo no parque</i>	Reportagem	Leitor de jornal	Narrar
Texto sobre um dia específico já acontecido			Narrar
Texto <i>A minha infância</i>			Narrar
Texto <i>A minha vida na universidade</i>			Narrar
Texto <i>Os planos que você tinha para o futuro</i>			Narrar
Texto <i>Meu dia ideal</i>			
Paráfrase da música <i>Cariocas</i>	Paráfrase		
Texto sobre a rotina	E-mail	Amigo/parente	Relatar/Descrever
Texto sobre o cotidiano no país natal	Texto para <i>site</i>	Pessoas que visitam o <i>site</i>	
Diálogo – convite para sair com os amigos à noite	Diálogo	Amigos	Convidar
Diálogo – programa para os feriados	Diálogo	Amigos	
Receita de comida típica do país de origem	Receita		Instruir

FONTE: A autora.

Na coluna referente ao *corpus*, reproduzi o enunciado da atividade tal como foi proposta pelas professoras. Quanto às outras colunas, só preenchi os campos quando o gênero, o interlocutor e o propósito coincidiam com os das tarefas do Celpe-Bras (ver especificações no Anexo 6).

A seguir, examino o *corpus* com base em cada um dos três critérios separadamente, embora, como vimos no Capítulo 2, todos estejam ligados à situação de comunicação – para quem se escreve, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro.

Gêneros

É ampla a lista de gêneros escritos elencados no *Manual do candidato* e alguns deles fazem parte das atividades trabalhadas pelas professoras de PE do Celin, como reportagem, receita, *e-mails*, letras de música, etc., mas nem sempre, conforme demonstra o Quadro 1, é possível identificar esses gêneros no *corpus*.

Em alguns casos, observa-se uma tentativa de trabalho com gêneros: é o que acontece com o *e-mail* que cada estudante deveria escrever para um amigo ou parente contando sobre as atividades em Curitiba, com o texto para um *site* sobre a rotina no país natal, com a receita de comida típica do país de origem ou com a reportagem inspirada na música *Domingo no parque*. Deixo os comentários sobre esta última para a seção em que analiso a integração de atividades. Inicialmente, gostaria de reproduzir um dos *e-mails*:

*Oi tudo Bom ***!!*

Me desculpe mais meus dias ultimamente ficó muito agitado muitas coisas por fazer entre umas de issas posso nominar: ?

Frecuentemente uso o internet, gosto muito de ficar navegando pelas noites.

Dois vezes pela semana vou estudar ao Celin.

Tudos os días levo a meu cachorrinho caminhar ao parquinho.

Normalmente fazo comida para a gente.

Quasi sempre voy ala biblioteca para leer um bom libros;

As vezes tenho que ir ao shopping para pegar alguma promociõn

Acostumbro lavar a loça pelas noites

Muy rara vez fico em casa assistendo algum filme bom

Na mayoria de veces eu dirigo o carro para levar a minha filhia na escola

Vou ao banco pra fazer pagamentos de contas como luz agua telefone e demaissss

Espero que por estas circunstancias todo voce entenda que eu nao sou ingrata que acontece e que tenho ainda muitas mais coisas por fazer.

*Agradesco *** sua comprension.*

Atentamente

J

A proposta não respeita a recomendação do Celpe-Bras segundo a qual as atividades devem ser o mais próximas possível das autênticas. Apesar de os alunos contarem sobre o seu dia-a-dia no Brasil, como foi solicitado, o resultado é um texto que não se parece com um *e-mail*, no qual os alunos, tal qual no exemplo, se limitam a listar as atividades cotidianas. Será que alguém enviaria um *e-mail* nesses termos? Será que, ao escrever para um amigo ou parente, não o faria em espanhol?

Semelhante ao *e-mail* pelo tema, o relato sobre a vida no país natal do aluno é um texto para um *site*. Difere do *e-mail* porque a rotina, nesse caso, é colocada em termos coletivos:

No Uruguai o día, em geral, começa as oito ou nove da manhã, quando as lojas e os escritorios abrem.

Ao meio dia, as pessoas almoçam e voltam para seus trabalhos até às sete da tarde. As pessoas acostumam assistir as noticias e depois jantam. A noite é o momento quando as familias compartêm o que aconteceu durante o día.

Sábado e Domingo são días de lazer. As pessoas vão à beira mar, onde bebem chimarrão, fazem exercicio ou pegam sol. Também são días de futebol, por isso muita gente vá ao estadio para torcer por seu time favorito.

Así é uma semana típica de um uruguaio.

Se fosse uma atividade do Celpe-Bras, teríamos, no caso do *e-mail*, a seguinte proposta: "Escrever um *e-mail* (*ação*) para um amigo (*interlocutor*) sugerindo atividades para o fim de semana (*propósito*), com base na leitura da seção de programação de um jornal (*ação*).". (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.9) Ao executar a tarefa, pede-se ao

candidato que associe compreensão e produção, isto é, que produza um texto a partir de algo que ouviu ou leu, ação que não foi possível identificar nos dados do Celin.

A idéia de associar a produção escrita à leitura da seção de programação de um jornal poderia ter alimentado a criação de um diálogo como este:

A: *Oi! Você está livre no próximo Sábado?*
 B: *Tou. Por quê?*
 A: *Vamos ao teatro?*
 B: *Vamos, sim. O que vamos assistir?*
 A: *Uma ópera.*
 B: *A que hora?*
 A: *As oito.*
 B: *Ta bom. Então a gente se vê lá, no teatro.*
 A: *Não, eu passo na sua casa para pegar você.*
 B: *Beleza. Até o sábado.*
 A: *Até.*

A estratégia adotada, porém, foi de natureza diversa: antes de produzirem seus textos, em duplas, os alunos ouviram fitas e receberam modelos de diálogos em que um amigo convidava o outro para sair. Além disso, foram apresentadas formas de convidar (*Vamos... ? O que você acha de...? Você está a fim de...?*) e de responder a um convite (*Não sei. Não posso. Tenho um compromisso. Legal!*). A orientação era ainda no sentido de que o diálogo incluísse os seguintes movimentos: um convite, uma recusa e uma nova proposta, que não estão presentes no exemplo citado.

Outra tentativa de trabalho com gêneros foi a atividade em que a professora pediu que cada aluno escrevesse uma receita de comida típica do seu país, especificando os ingredientes e o modo de fazer. Eis um exemplo:

Pastel de choco

No uma panela bem maior cocine a carne junto com a cebola picada bem fininha até que todo este bem cocido.

No outra panela coloque o milho picado com uma faca. Ponga o milho picado no liquidificador e logo separe o liquido da "maça". O liquido de molho se cocina ao fogo lento e sempre com um colher de pau mexa até que comience ferver.

No pratos de argila o barro coloque no primeiro lugar o "pino" (carne e cebola) e logo acima disso verta o milho já cocido. Previo isto coloque uma coxa, um pedazo (o próprio aluno corrigiu a forma trozo por pedazo) de ovo e uma aceituna. Acima de milho coloque um pouco de açúcar esparcida e introduza no forno. Quando estiver dourada o açúcar retire e sirva imediatamente.

Se há um gênero (receita), ainda assim a atividade não se assemelha às propostas do Celpe-Bras. No exame, uma tarefa com o mesmo propósito (instruir) é colocada nos seguintes termos:

Tarefa II - EXPORTAÇÃO DE MANGAS

Você vai ouvir duas vezes um trecho do programa de rádio Revista CBN (fevereiro de 2005), podendo fazer anotações enquanto ouve.

Com base na entrevista do Sr. Kunio Hatakeyama, Diretor de Negócios da Trablin S.A., escreva um guia de orientações a ser publicado no site da Associação Brasileira de Produtores e Exportadores de Frutas, dirigido a exportadores brasileiros de frutas que desejam conquistar e manter o mercado japonês.

Texto base: texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma entrevista com o Sr. Kunio Hatakeyama. O texto inicia apresentando o mercado japonês como um mercado muito exigente, onde a manga é um produto sofisticado. O entrevistado dá dicas para conquistar o mercado: cuidados com a padronização do tamanho, formato, coloração, embalagem e das propriedades organolépticas (doçura e aroma); e para manter esse mercado: manutenção dos compromissos, qualidade do produto, pontualidade na entrega e condições comerciais (preço).

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um guia de orientações (ação) para o site da Associação Brasileira de Produtores e Exportadores de Frutas destinado a exportadores brasileiros (interlocutor) orientando-os a conquistar e manter o mercado japonês (propósito), o candidato precisa ter compreendido as características do mercado japonês e as dicas apresentadas. (COURA SOBRINHO *et al.*, 2006, p.10).

Exceto por essas tentativas isoladas de trabalho com gêneros, o *corpus* se compõe de textos que obedecem a uma tipologia tradicional, representada quase sempre pela narração. Não é possível enquadrar tais atividades em nenhum dos gêneros discursivos mencionados no *Manual do candidato*, como se pode ver nos exemplos a seguir:

Texto sobre lembranças da infância

Em geral sou um pouco criança ainda e quiça por isso agora não lembro que eu fazia e eu não fazo mais.

Quando criança dormia muito e hoje já não mais. Jogaba muito futebol e hoje não. Sigo sendo hoje igual de responsável e comprometido com o que fazo e tenho sempre bom humor como quando era criança. A risada e brincar foi muito importante de adolescente para superar o sofrimento por tanta morte e tanto abuso por causa da ditadura do Pinochet.

Texto sobre um dia específico já acontecido

No feriadão dos dias 7 e 8 de setembro, Adriano e eu fomos para praia lá em Guaratuba para pescar, eu não gosto muito de pescar mas gosto de ser companhia de pesca de ele em quanto ele pescava com seus amigos eu bebia muita cerveja e desfrutava do mar e daquele maravilhoso iate do amigo do filho do tio Estefano.

Nós ficamos na casa do tio Lauro, no segundo dia eles cozinharam frutos do mar, Adriano insistiu, queria porque queria que eu comesse ostra, eu não queria porque me parecia muito nojenta mas eu comi, ou melhor dito, assim como eu coloquei na boca assim ao mesmo tempo eu cuspi "ui" que nojo, eu só comia peixe, salada e churrasco.

Essa tarde fomos pescar novamente, Adriano pescou três peixes um de eles era um peixe "espada". Ficamos em Guaratuba até as uma da manhã; depois voltamos a Curitiba quando chegamos a casa eram mas o menos as três e meia, Adriano só dormiu até as seis porque ele tinha que trabalhar esse dia quando ele se preparava parecia um robô eu acordei as três da tarde com uma ressaca total mas essa viagem foi muito legal, eu adorei.

Complementam esses exemplos os textos A minha vida na universidade e Os planos que você tinha para o futuro.

Interlocutor

As indicações do *Manual do candidato* são bem amplas, pois não especificam os interlocutores, vistos como "Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal". (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.30).

No *corpus*, na maior parte dos casos, não há como avaliar a adequação ao interlocutor, pois são raras as propostas de atividades que o definem. Nos diálogos e no *e-mail*, os interlocutores são amigos, configurando uma situação que pede registro informal. Já na reportagem, endereçada aos leitores de um jornal, a exigência é de emprego do registro formal.

No exemplo de *e-mail* para o amigo/para a família, em que o aluno deve contar sobre a sua rotina no Brasil, quase não há troca, interação, exceto por uma breve referência ao interlocutor no vocativo – *Oi tudo Bom *** (nome da professora!)* – e no interior do texto – *Me desculpe, Espero que por estas circunstancias todo voce entenda que eu nao sou ingrata, Agradeço *** (nome da professora) sua comprension.* A aluna deixa claro que tem como interlocutora a própria professora, a quem se dirige para contar da sua rotina e a quem pede desculpas ao final por não ter mais tempo para fazer a tarefa. A escolha da professora como interlocutora parece também

refletir a busca por alguém a quem escrever em português, pois talvez aos amigos e parentes a aluna enviasse um *e-mail* em espanhol.

Os textos do *corpus*, mesmo que suponham um interlocutor ideal (um amigo, por exemplo), não fogem da situação escolar, pois quase sempre as atividades são lidas – e avaliadas – exclusivamente pelo professor. Às vezes são lidas em sala, para os colegas. Mais adiante retomarei essa discussão sobre o fato de o gênero constituir uma forma particular de comunicação entre alunos e professores.

Propósito

Nas especificações do Celpe-Bras, são estes os propósitos para as ações: "Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar". (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.30).

No entanto, se voltamos ao exemplo do *e-mail*, podemos observar que o propósito da atividade, mais do que contar sobre a rotina no Brasil, é fazer com que os alunos utilizem os verbos – regulares e irregulares – no presente do indicativo.

O emprego de tempos verbais, aliás, é um propósito comum a várias atividades do *corpus*. Assim, até na produção de textos ficam implícitos os mesmos objetivos de exercícios como "Complete com o verbo no tempo adequado". *Quando eu era criança, A minha infância, Os planos que eu tinha para o futuro, A minha vida na universidade*, por exemplo, focam o imperfeito do indicativo; o texto sobre um dia específico já acontecido permite ao professor avaliar o uso do pretérito perfeito do indicativo; a receita de comida, o imperativo.

O exemplo a seguir é, ao lado do *e-mail* e do texto para o *site*, uma atividade para praticar o presente do indicativo dos chamados verbos de rotina, de que os alunos previamente receberam uma lista:

Meu dia ideal

Eu acordo tarde, faço uma viagem, conheço a cidade, almoço logo depois de cozinhar uma comida gostosa, depois pego o ônibus, vou para a praia tomo sol, aproveito a água danço a noite toda com meus amigos e vou dormir muito tarde pela madrugada.

Obedecendo à indicação, o aluno empregou os verbos regulares (*acordo, pego*, etc.) e irregulares (*faço, vou*) no presente do indicativo.

Como vimos, não estão presentes na prática de sala de aula os elementos relevantes para a identificação dos diferentes gêneros discursivos: o contexto, o propósito e o interlocutor. Em outras palavras – e repetindo o que foi colocado anteriormente –, as atividades desenvolvidas nem sempre permitem "Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.)." (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.29).

Além de as propostas de escrita não se relacionarem a situações de comunicação autênticas, no Celpe-Bras a produção escrita é sempre precedida de um áudio, um vídeo, um texto. Esse é outro aspecto que diferencia as atividades do *corpus* daquelas do exame.

Embora seja possível atribuir aos textos produzidos em sala um propósito como os constantes das especificações do *Manual do candidato*, parece que, no fundo, em vez de narrar, descrever, relatar, se espera que o aluno demonstre o domínio das normas da escrita e dos itens gramaticais – sobretudo tempos verbais – que estão sendo estudados no momento da produção.

Quanto ao interlocutor, valem os comentários anteriores: independentemente de a atividade especificar para quem se está escrevendo, o interlocutor de fato é sempre o professor.

Assim, o *corpus*, que se apresenta variado numa primeira avaliação, tem características que me levaram a considerar os textos como exemplares do gênero redação escolar. Nessa concepção, o texto não se volta para a interação, mas é produzido para que o professor avalie a capacidade de escrita dos alunos. Foi esse motivo que me levou a buscar na literatura acadêmica que trata das relações entre gêneros e ensino embasamento teórico para prosseguir a análise.

Se não é possível explicar a produção escrita dos alunos de PE do Celin pelos critérios do Celpe-Bras, isso não invalida a tentativa, pois os resultados obtidos remetem a uma discussão sobre a questão do ensino de gêneros que pode se revelar bastante frutífera.

Nesse sentido, são relevantes as contribuições de Schneuwly e Dolz, em especial no artigo *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino* (2004, p.71-91). Os autores vêem o gênero como um megainstrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e constitui uma referência para os aprendizes. No ensino da produção de textos orais e escritos –

ênfatizam – é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Essas colocações sobre as maneiras como os gêneros são trabalhados na escola – que apresento a seguir de forma resumida – constituem o eixo a partir do qual tentei avaliar o *corpus* após ter constatado que as atividades de escrita das aulas de PE do Celin não se assemelhavam às tarefas do Celpe-Bras.

A escola, na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, sempre trabalhou com os gêneros, pois – como observam Schneuwly e Dolz – toda forma de comunicação, inclusive aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas.

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.76).

Os autores genebrinos distinguem três maneiras de abordar o ensino da escrita e da palavra, que têm em comum o fato de colocarem de forma central o problema do gênero como objeto e as relações complexas que o ligam às práticas de referência. Trata-se – explicam - de *formas puras*, "*tipos ideais*". Na realidade, elas se apresentam sempre em formas mistas, com certas tendências predominantes.

Desaparecimento da comunicação

No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão, em que a comunicação desaparece quase totalmente e o gênero, instrumento de comunicação, torna-se forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica: "Nessa tradição, os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição". (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.76).

Trata-se de autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Esquemáticamente, pode-se dizer que a produção de textos escritos é concebida como representação do real, tal qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido:

Os gêneros, sendo concebidos como formas de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende de práticas sociais, mas da realidade mesma. Eles não são, então, formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos de representação do real particularmente valorizados. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.77).

Os textos "clássicos" pertencentes a esses gêneros funcionam, consequentemente, como modelos concretos para o ensino. Não se faz a definição e a descrição dos gêneros escolares em relação a gêneros historicamente situados que correspondem a práticas de linguagem, mas em relação a necessidades consideradas como sendo as dos objetos descritos: lógica do objeto ou do pensamento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.76-77).

A escola como lugar de comunicação

Nesta concepção, a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se em múltiplas situações nas quais a escrita não só é possível como necessária. As ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso resulta em *gêneros novos*, uma forma nova de comunicação que produz as formas lingüísticas que a possibilitam:

Trata-se, também nesta concepção, de gêneros escolares, que são, porém, resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar [...]. Na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.78).

Uma vez que o gênero nasce naturalmente da situação, ele não é descrito, nem prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto. O gênero não é um instrumento para o escritor, que reinventa cada vez a forma lingüística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.78).

Negação da escola como lugar específico de comunicação

Neste tipo, é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais no espaço escolar, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola. Trata-se, de fato, da negação da escola como lugar particular de comunicação. As exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos são o *slogan* desta abordagem.

A representação do gênero na escola pode ser descrita como segue:

trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, essas últimas constituem, se não uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como alvo. Decorre disso que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro dela, trata-se de (re)criar situações para reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.79).

O que se visa é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem, para que o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. Não há, neste tipo de abordagem, possibilidade de pensar a progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção. Pode-se dizer que esta abordagem tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino-aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz, já que o ensino visa o domínio de instrumentos necessários para funcionar nessas práticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.79).

Para Schneuwly e Dolz, não se trata de negar os ganhos trazidos por esses "tipos ideais", mas de definir as contribuições possíveis de cada um.

Com relação ao tipo 1, em que parece se enquadrar grande parte das amostras do *corpus*, os autores apontam como pontos fortes a "necessidade de criação de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz" e o "pensamento em progressão". Em contrapartida, os pontos fracos dessa concepção seriam a "progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito", além da "abordagem puramente representacional, não comunicativa" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.80).

Quanto ao tipo 3, que parece corresponder às propostas do Celpe-Bras, "evidencia as contribuições das práticas de referência" e enfatiza a "importância do sentido da escrita", insistindo "na dimensão comunicativa e na variedade de situações". Se esses são os pontos fortes dessa concepção, não se pode esquecer dos pontos fracos: "negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência" e "ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.80).

Schneuwly e Dolz propõem que essas diferentes abordagens sejam reavaliadas através de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Por um lado, isso implica um trabalho lento, longo, complexo de avaliação do que é adquirido e, por outro, o desenvolvimento de novas pistas de trabalho.

Nesse trabalho – esclarecem – é importante levar em conta que toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em seguida, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso envolve "uma *transformação*, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc." (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.80-81).

Em segundo lugar, os autores observam que, pelo fato de funcionar num lugar social diferente daquele em que se originou, o gênero sofre, forçosamente, uma transformação. Não tem mais o mesmo sentido: ele é, principalmente, gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o que Schneuwly e Dolz chamam de *desdobramento*, "que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na

escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.81). É preciso, então, colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de que possam dominá-las como realmente são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Assim, para compreender a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência, é preciso partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem.

Para abordar essa questão, os autores propõem a elaboração de modelos didáticos de gêneros. Num modelo didático, deve-se explicitar o conhecimento implícito do gênero, fazendo referência ao conhecimento formulado tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas. Diante da multiplicidade de conhecimentos em jogo na elaboração de modelos, pode-se teorizar um processo que compreende três momentos em forte interação e em perpétuo movimento, que Schneuwly e Dolz (2004, p.82-83) descrevem como a aplicação, no trabalho didático, de *três princípios*:

- princípio de legitimidade (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas);
- princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem);
- princípio de solidarização (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados).

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.82), um modelo didático apresenta duas grandes características:

1. constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas.

No interior de cada uma dessas dimensões – lembram –, é possível uma progressão, que pode ir de uma simples sensibilização em recepção até um aprofundamento maior em produção.

A hipótese desenvolvida por Schneuwly e Dolz pode ser assim formulada:

quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação desse gênero como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se, acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.89).

Os autores reconhecem que os problemas teóricos associados a essa hipótese são extremamente complexos e levantam um conjunto de questões cuja resposta somente poderá nascer de uma análise das práticas de linguagem pertencentes ao quadro escolar, o que abre um campo de pesquisa a ser desenvolvido com urgência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.89-90).

Deixo para as Considerações Finais a apresentação mais detalhada da proposta de Schneuwly e Dolz para o ensino de gêneros, que pode constituir uma alternativa para o trabalho de PE do Celin.

3.4 ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS

Um comentário à parte merecem os exercícios de transformar/completar/terminar frases, na maioria focados no emprego de tempos e modos verbais.

É importante esclarecer que se trata de uma amostra, pois o *corpus* não compreende todos os exercícios propostos durante o semestre. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que esse tipo de atividade não é a que domina nas aulas. A ressalva é necessária para que não se tenha a falsa impressão de que as professoras de PE no Celin centram o ensino no estudo da gramática.

Neste ponto, cabe uma reflexão quanto ao papel da gramática na abordagem comunicativa e, conseqüentemente, nas aulas que observei.

De acordo com Canale e Swain (1983 *apud* IRAGUI, 2004, p.453-454), a gramática não pode mais ser vista como um sistema central ou autônomo a ser ensinado ou aprendido independentemente de significado, função social e discurso. Para esses autores, a competência comunicativa se divide em quatro componentes, sendo o aspecto gramatical apenas um deles:

- a) competência sociolingüística – diz respeito à produção e compreensão adequada da língua em contextos sociolingüísticos diferentes, os quais dependem de fatores contextuais como o *status* dos participantes, o propósito da interação e as normas ou convenções da interação;
- b) competência discursiva – relaciona-se ao modo pelo qual se combinam formas gramaticais e significados para se chegar a um texto falado ou escrito unificado. A unidade do texto se obtém por meio da coesão na forma e da coerência no significado;
- c) competência gramatical – compreende o conhecimento dos elementos lexicais e das regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia;
- d) competência estratégica – envolve a habilidade de ter atitudes estratégicas verbais e não verbais para compensar problemas de comunicação devidos a limitações no conhecimento e a dificuldades que surgem durante o próprio ato de comunicação.

Nas aulas de PE, pelo que pude perceber, a gramática não é considerada isoladamente, e sim com referência a esses componentes.

Os exercícios que fazem parte do *corpus* – em tudo semelhantes àqueles presentes em livros de outras línguas estrangeiras, sobretudo nos que privilegiam o aspecto formal da língua – apresentam-se de diferentes maneiras, como se pode observar a seguir:

- a) Completar grades com as formas regulares (1.^a, 2.^a e 3.^a conjugações) e irregulares (verbos *ser*, *ver*, *fazer*, *pôr*, *vir*, etc.) de certos tempos verbais – do presente do indicativo, do pretérito imperfeito do subjuntivo e do futuro do pretérito do indicativo:

	- AR	- ER	- IR
EU			
VOCÊ/ELE/ELA			
NÓS			
VOCÊS/ELES/ELAS			

Note-se que a preocupação de trabalhar com a língua em uso faz com que essas grades omitam o *tu* e o *vós*, a exemplo de muitos livros didáticos de língua materna. Ao mesmo tempo, coerentemente com o objetivo de privilegiar a forma, não há contexto, o que se repete na maior parte dos

exemplos analisados nesta seção. Por outro lado, como os alunos não usam um livro didático, esse material pode servir como fonte de consulta.

- b) Completar frases escolhendo um dos verbos contidos no quadro:

<i>trabalhar</i>	<i>comprar</i>
<i>estudar</i>	<i>começar...</i>

Exemplo de exercício sobre o presente do indicativo:

A que horas sua aula?

Todos os dias ela pelo menos um jornal.

Neste exercício, que também trabalha o léxico, o aluno deveria escolher o verbo que melhor completasse a frase e em seguida conjugar esse verbo, adequando-o ao sujeito.

- c) Colocar o verbo no tempo adequado/completar com a forma correta do verbo:
Num dos exercícios, que focava orações condicionais, o aluno deveria decidir entre o imperfeito do subjuntivo e o futuro do pretérito do indicativo:

Se você (levantar-se) mais cedo, não se atrasaria.

Se meu chefe soubesse que eu me atraso todos os dias, me (despedir).

Em outra ocasião, o aluno devia decidir entre o emprego do presente ou do pretérito perfeito do subjuntivo:

É estranho que você nunca (ouvir) falar da Xuxa: ela é muito famosa.

É estranho que ela não (saber) onde está o marido dela.

Enquanto na primeira frase se espera que o aluno complete com o pretérito perfeito do subjuntivo – *tenha ouvido* –, na segunda, a resposta adequada é aquela que emprega o presente do subjuntivo – *saiba*.

- d) Fazer/formar frases a partir de indicações:

Um dos exercícios apresentados pedia frases com o presente do indicativo.

Exemplo:

(Eu) não encontrar/o carro.

Uma forma mais complexa desse tipo de proposta pode ser encontrada num exercício relacionado às orações condicionais, em que o aluno recebia indicações gerais. Exemplo:

fazer exercício/estar em forma;

não chover/sair para dar uma volta; etc.

Nesse exercício se espera que o aluno escolha uma pessoa verbal e depois correlacione os dois tempos. Na turma observada, essa correlação se limitava aos tempos que os alunos já haviam estudado – imperfeito do subjuntivo e futuro do pretérito do indicativo –, resultando em respostas como *Se eu fizesse exercício, estaria em forma*.

- e) Seguir um modelo e escolher a expressão adequada para fazer um comentário a uma frase-estímulo:

Num exercício cujo objetivo era praticar o pretérito perfeito do subjuntivo, cabia aos alunos preencher as lacunas com o tempo pedido e optar por um dos seguintes comentários: *que estranho, que pena*.

Ele sempre vem ao aeroporto, mas hoje não veio.

Resposta esperada: *Que estranho que ele hoje não tenha vindo me buscar!*

- f) Terminar frases já iniciadas:

Exemplo: *É estranho que.....*

O exercício foi proposto aos alunos na seqüência da atividade comentada anteriormente, em que a expressão *é estranho* deveria ser usada num comentário. Apesar da leve diferença na forma, mais uma vez o objetivo é o emprego do pretérito perfeito do subjuntivo.

- g) Fazer perguntas a partir de indicações:

Com base num modelo e em algumas indicações, o aluno devia fazer perguntas que exigiam o emprego do presente do subjuntivo.

Indicações: *saber cozinhar bem, cuidar de bebês, dar flores*

Modelo: *Existe alguém na sala que saiba cozinhar bem?*

Os exercícios até aqui considerados têm em comum o fato de se relacionarem ao emprego de diferentes tempos verbais e de o fazerem com base em frases isoladas. Uma exceção foi a atividade com a letra de *Cotidiano*, de Chico Buarque. O objetivo eram os verbos – dessa vez, no presente do indicativo –, mas na ocasião as frases descontextualizadas foram deixadas de lado. Os alunos ouviram a música, completaram as lacunas com o tempo verbal pedido e conversaram sobre o próprio cotidiano com a professora e os colegas. Depois, como apoio para a atividade a ser entregue na aula seguinte, foi distribuída uma folha contendo uma lista de advérbios/expressões adverbiais – *sempre, nunca, às vezes, freqüentemente, todos os dias*, etc. – e uma lista de verbos ali denominados "de rotina" – *acordar, tomar*

café, trabalhar, estudar, voltar, entrar na internet. Usando essas informações, os alunos deveriam formular 15 perguntas – em cada uma delas associariam um verbo no presente a um advérbio de frequência. A professora ainda solicitou outras duas atividades escritas relacionadas ao tema: cada aluno deveria escrever um *e-mail* para um amigo falando do seu cotidiano no Brasil, além de contar para um *site* como vivem as pessoas no seu país (ver análise na seção 3.3). Esse comentário a respeito do trabalho em torno da música *Cotidiano* serve para dar uma idéia de como os exercícios que enfatizam a sistematização do conhecimento sobre o código são apresentados aos alunos – sempre em função de algum tema, alguma discussão em sala, sempre relacionados a diferentes atividades, tanto orais quanto escritas.

Nos exercícios de completar/transformar/terminar, fica claro que o propósito é trabalhar a língua como código. O fato de os verbos serem o objeto da maioria das atividades pode estar relacionado ao programa de PE do Celin, estruturado a partir dos modos e tempos verbais. Esse programa vem sendo discutido, pois tanto os professores e a coordenação de PE quanto a direção do Celin concordam sobre a necessidade de elaborar um novo programa. Por ora, no entanto, talvez em virtude da indefinição característica desse processo de mudança, parecem valer ainda, ao menos em linhas gerais, as orientações já existentes, que não deixam de ser uma referência para os diferentes níveis do curso.

Por outro lado, seria um equívoco pensar que as atividades analisadas nesta seção remetem a um contexto de sala de aula em que as professoras se vêem como o centro do processo. Pelo contrário, há troca, interação com os alunos – condizente com a abordagem que norteia o trabalho pedagógico, de tendência comunicativa.

O Celpe-Bras, um exame de natureza comunicativa, não verifica conhecimentos a respeito da língua por meio de questões explícitas sobre gramática e vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua: a competência do candidato é avaliada pelo desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real. Porém, como gramática e vocabulário são importantes na elaboração de um texto, entram nos critérios de avaliação (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.4) – ver, a esse respeito, a grade de correção de tarefas de produção escrita do Celpe-Bras, no Anexo 5.

Outra característica do exame é avaliar as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) de forma integrada, como ocorre em situações reais de comunicação. Essa integração de componentes se dá por meio de tarefas (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.4), que, como vimos no

Capítulo 2, são um convite para o uso da linguagem com propósito social. Por isso, envolvem basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores, como neste exemplo: "com base na leitura da seção de programação de um jornal, escrever um *e-mail* (ação) para um amigo (interlocutor) sugerindo atividades para o fim de semana (propósito)" (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.5).

Reverendo essas explicações, concluímos que os exercícios de completar/transformar, que fazem parte do *corpus* porque solicitei às professoras das turmas de hispanofalantes todo tipo de atividade escrita, não podem ser considerados como tarefas do ponto de vista do Celpe-Bras. Ainda assim, optei por não descartá-los porque sua presença, no *corpus* e nas aulas, remete a um debate sobre as necessidades de alunos em imersão, em situação formal de aquisição do português: o que buscam nas aulas de PE esses alunos cuja língua materna é parecida com a nossa, que trazem para a sala de aula suas experiências de escrita em espanhol? Embora o professor saiba que a competência na escrita não decorre da prática de exercícios sobre itens gramaticais, sabe também que deve reservar um espaço para esses exercícios, mesmo quando defende uma abordagem comunicativa. A questão é: como conciliar os momentos da aula em que se privilegia a comunicação real com aqueles em que o foco é o código?

Suponhamos que, por não apresentarem problemas para se comunicar oralmente, os hispanofalantes se inscrevam nos cursos de PE do Celin com o objetivo de desenvolver a competência escrita. Para isso, precisam saber adequar-se aos gêneros escritos, o que exige escolhas em função do propósito e do interlocutor a que se dirigem – "em cada tarefa sempre há um propósito claro e um interlocutor..." (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.5). Mas também precisam dominar certas regras e itens gramaticais, para minimizar as interferências de sua língua materna – embora o *Manual* do Celpe-Bras deixe claro que uma preparação voltada exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas, visando a superação de problemas de interferência lingüística, não seja suficiente para o candidato (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.8).

O perigo, nesse percurso pedagógico, é o professor resvalar naquilo que Picanço (2002, p.167) – em artigo que discute os problemas teórico-metodológicos do ensino de LEs – chamou de "limbo metodológico".

A autora parte da constatação de que as propostas metodológicas das últimas décadas, ao optarem por um referencial sociointeracionista na concepção de

linguagem e ensino e por outro referencial, mais formalista, na fundamentação dos procedimentos empíricos da sala de aula, acabaram por levar a uma metodologia imprecisa teoricamente e confusa na prática (PICANÇO, 2002, p.165).

Picanço (2002, p.166) lembra que se espera das propostas metodológicas de ensino de línguas de base sociointeracionista uma fundamentação sócio-histórica. Essa perspectiva concebe a linguagem em uso como o conteúdo privilegiado e propõe um viés comunicativo para o ensino de línguas estrangeiras. É a língua como meio de interação social que se pretende trabalhar em sala de aula, garantindo ao aluno autonomia discursiva, postura que representa um grande avanço em relação às orientações normativistas e às abordagens metodológicas estruturalistas.

A autora trata especificamente do impasse em que se vêem muitos professores ao ensinar gêneros. No *corpus* da presente pesquisa, não se observou um trabalho sistemático com gêneros, mas nem por isso a preocupação de escorregar no "limbo" deixa de existir.

Em seu texto, a autora estende para o ensino de línguas estrangeiras as conclusões de Faraco e Castro (1999 *apud* PICANÇO, 2002, p.167) sobre o problema da falta de reflexão teórica consistente para orientar o trabalho com língua portuguesa na escola e respaldar as propostas de mudanças práticas:

Percebendo que os autores do Círculo de Bakhtin tinham uma presença relativamente grande nesses debates metodológicos, sem o devido aprofundamento teórico, Faraco e Castro chamavam a atenção para o fato de que a ponte entre a teoria e a prática estava ainda por se fazer em relação às idéias lingüísticas daqueles pensadores e o ensino de linguagem. (FARACO; CASTRO, 1999 *apud* PICANÇO, 2002, p.168).

No artigo citado, os autores também levantam a questão do uso da gramática normativa: se o ensino de língua materna deve ser feito através da leitura e produção de textos, isso não significa o abandono do ensino de gramática. Segundo Faraco e Castro (1999 *apud* PICANÇO, 2002, p.168), "ela ainda é a principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país".

Picanço (2002, p.169) partilha da opinião de que não se pode simplesmente "descartar toda a construção teórica dos gramáticos como se ela não fizesse parte da cultura letrada com a qual boa parte dos nossos alunos passa a estar em contato assim que entra na escola..." E prossegue: "Se pensarmos no ensino de línguas estrangeiras, [...] muitos são os alunos adultos que preferem a reflexão lingüística –

porque já a dominam – ao aprendizado intuitivo e aos quadros esquemáticos dos livros didáticos".

Isso não significa que a autora defende uma volta à tradição normativista:

Queremos apenas que a atividade reflexiva, teórica, faça parte do conjunto de atividades de sala de aula como uma forma produtiva de dar, progressivamente, mais autonomia ao aluno na busca de soluções para questões normativas que, seguramente, lhe serão impostas em situações de uso formal da linguagem, principalmente escrita. (PICANÇO, 2002, p.169).

Se nos orientamos por uma concepção de língua de base sociológica e histórica, podemos ver a gramática como uma descrição sempre parcial e circunstancial de alguns fatos da língua. Dessa perspectiva, seria possível, segundo Faraco e Castro (1999 *apud* PICANÇO, 2002, p.175), reinstaurarmos o trabalho com a gramática tradicional na sala de aula, fazendo dela um livro de consultas, que não resolve todos os problemas, mas é um importante instrumento no aprendizado de línguas.

Neste ponto, cabe lembrar – com Faraco (2003, p.19) – a distinção entre uma discussão gramatical e uma discussão normativa: "[...] toda e qualquer variedade de uma língua tem organização estrutural (tem, portanto, uma gramática), a exigir um olhar descritivo (que mostre os fenômenos como eles se dão)." Por outro lado,

[...] há uma certa coerção social no sentido de uso obrigatório, em determinadas situações, da língua padrão, que tem características gramaticais peculiares, as quais devem ser estudadas por um viés normativo (que mostre os fenômenos como eles devem ser no padrão).

Como não dispomos de uma gramática do padrão brasileiro atual voltada para um público não especializado – "nossas gramáticas [...] não são manuais de fácil consulta, não adotam uma direção descritiva e, por ignorarem os resultados das pesquisas empíricas sobre o português brasileiro, são profundamente anacrônicas" (FARACO, 2003, p.19) –, muito menos uma gramática dirigida aos estrangeiros, especificamente aos hispanofalantes, essa lacuna acaba tendo repercussões na sala de aula de PE, onde precisam ser estudados sistematicamente tanto os aspectos gramaticais do português quanto os fenômenos específicos da nossa língua padrão atual.

Ora, pede-se ao candidato ao Celpe-Bras que faça uso do português nas mais diferentes situações, inclusive aquelas em que se exige o domínio da língua padrão. E a língua padrão

precisa ser compreendida não como a única manifestação da língua, mas como uma dentre as suas muitas variedades, tendo funções socioverbaes específicas: ela é esperada em situações formais de fala e, principalmente, na maior parte das práticas de escrita. (FARACO, 2003, p.11).

Nas aulas a que assisti, tive a impressão de que os alunos viam com bons olhos os exercícios de completar/transformar/terminar analisados nesta seção. Talvez porque, apesar da referência à nomenclatura (*pretérito perfeito do subjuntivo, advérbios de frequência*), graças à habilidade da professora, o trabalho com a gramática não se dava de forma isolada: era sempre acompanhado de uma reflexão sobre a variação lingüística – de uma atitude que considerava as diferenças e afastava o preconceito.

A questão, portanto, não é abolir a gramática do ensino de língua, mas cuidar para que ela divida espaço com outros aspectos. Se, por um lado, há regras gramaticais que seriam inúteis sem as regras de uso da língua (Hymes), por outro, como observam Canale e Swain (1980), existem regras de uso da língua que seriam inúteis sem as regras gramaticais.

3.5 INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES

Dedico esta seção a um aspecto do Celpe-Bras que, embora já mencionado, merece, a meu ver, um comentário à parte: a integração das tarefas.

Como vimos no Capítulo 2, "Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras as avalia de forma integrada, como ocorrem em situações reais de comunicação". (SCHLATTER *et al.*, 2003², p.4). A propósito, o primeiro módulo do exame consiste numa tarefa que integra os componentes de compreensão (oral e escrita) e produção escrita.

No Celpe-Bras – não custa lembrar –, essa integração de componentes se dá por meio de tarefas, que envolvem uma ação, um propósito claro e um ou mais interlocutores, de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na seção 3.3, apresentei o resultado do emprego desses critérios na análise do *corpus*. Embora a integração esteja presente nas aulas observadas, nem sempre há propósito ou interlocutor, e isso faz com que as atividades desenvolvidas em sala sejam de natureza diversa das do Celpe-Bras. Assim, chamo as propostas do Celin de *atividades* (não confundir com as atividades de linguagem do ISD!) de produção escrita, para distingui-las das *tarefas* do exame.

A fim de mostrar como se dá essa integração no Celin, destaquei do *corpus* algumas atividades escritas propostas na sequência de algum estímulo de áudio ou vídeo: numa turma, os alunos ouviram músicas; na outra, assistiram a um filme. É importante esclarecer que se trata de exemplos, pois esses não foram os únicos momentos dedicados a atividades desse tipo; outras músicas e filmes foram usados como estímulo nas aulas, em ambas as turmas. Um outro tipo de integração ocorreu quando a leitura de um texto serviu de apoio para fazer anotações que seriam utilizadas num debate em sala.

3.5.1 Atividades desenvolvidas a partir da audição de uma música

3.5.1.1 Ditado

Numa oportunidade, a audição de uma música serviu de exercício para praticar ortografia – à moda de ditado. Os alunos ouviram algumas vezes *Tão natural*, do compositor paranaense Iso Fischer (ver Anexo 7), enquanto tentavam "tirar" a letra. Depois receberam o texto, para conferir o que haviam escrito e comentar as dificuldades encontradas.

A atividade focava a grafia das palavras. O aluno devia associar som e grafia. Embora tal capacidade esteja implícita na formação dos candidatos – o trabalho com a forma serviria para minimizar as interferências do espanhol –, não se cobram questões assim no exame.

Em outra ocasião, a professora, após uma conversa em classe sobre o autor e o tema da música, distribuiu para os alunos o texto *Um jeito suave de olhar*, dando seqüência à discussão sobre masculino/feminino. Como não motivou produção escrita, só menciono esse texto *en passant*, para destacar a integração das atividades.

3.5.1.2 Paráfrase

Os alunos ouviram a música *Cariocas*, de Adriana Calcanhoto (ver Anexo 8), leram a letra e conversaram sobre ela. A proposta da professora foi que cada um reescrevesse o texto a partir de juízos sobre os habitantes de sua cidade/ sua região/ seu país natal. Eis um exemplo:

Porteños são ruins
Porteños gostan de brincar
Porteños não são simpaticos
Porteños gostan do tango
Porteños gostam do vinho
Porteños são tristes
Porteños são gentiles
Porteños gosta dela noite
Porteños são inteligentes
Porteños gostam de comer
Porteños gostam de dormir
Porteños são fechados
Porteños não gostam de estrangeiros

Os alunos, ao elaborar a paráfrase, limitaram-se a repetir generalizações sobre os habitantes de sua cidade, de seu país. No comentário posterior à tarefa é que se chamou a atenção para os estereótipos que tais afirmações contêm.

O exercício focava, além do presente do indicativo (do verbo *ser*), a concordância nominal: ao reescrever a letra da música, os alunos deviam usar adjetivos no plural, por exigência do sujeito (portenhos, argentinos, etc.).

O Celpe-Bras não prevê atividades desse tipo. Os itens trabalhados – concordância nominal, conjugação do presente do indicativo – entram na chamada gramática implícita.

3.5.1.3 Reportagem policial

Os alunos ouviram *Domingo no parque*, de Gilberto Gil (ver Anexo 9), e foram solicitados a recuperar as informações relativas aos personagens, ao cenário, à história. Só então receberam a letra. A atividade seguinte consistia em transformar o texto poético em texto jornalístico, ou seja, escrever uma reportagem com base na história que a música conta. Para tanto, a professora orientou os estudantes a procurar jornais como a *Tribuna do Paraná*, a fim de observarem as características do gênero e do suporte.

As tentativas de adequação ao gênero reportagem policial produziram diferentes resultados:

Exemplo 1

Crime duplo no Parque

O assassinato ocorreu numa cidade satélite de Curitiba chamada "Pinhais". O assassino, José na sua declaração, diz para nos que João sabia que ele estava muito apaixonado pela Juliana mas que ela ainda não sabia. Quando ele viu que os dois estavam muito apaixonado naquela roda no parque, os ciúmes o descontrolaram e sem pensar nas consequências ele os matou. Primeiro Juliana e depois João. A justiça determinou quinze anos de prisão a José.

Exemplo 2

A paixão também mata

Neste domingo último uma pareja foi assassinada ao descer da roda no parque perto da Boca do Rio. Todos os vizinhos da Ribeira ficaram com medo por causa dos assassinatos na feira. Pedem a la polícia mais seguridade y a la cidade inteira seu cooperação, mas eles ainda não sabem o que realmente aconteceu. O crimen que se acreditava era uno mais por roubo, resultou ser por paixão. A confusão foi resolvida com as declarações do assassino. A policia explicou que a garota morta era o amor da vida do assassino e que o garoto era um bom amigo, que quando ele os viu não pode acreditar, que fechava e abria os olhos aguardando que fosse uma ilusão e que de pronto

tudo ficou vermelho, que deixou de pensar e que nem ele mesmo saiba muito bem o que ocorreu depois.
Os amigos do assassino ainda estão surpreendidos e asseguram que ele é o rei da brincadeira. Nenhum deles se explica o que aconteceu.

Exemplo 3

Crimen no Parque

CURITIBA, PR – Ontem à tarde, um crimen duplo surpreendeu os visitantes do Parque Barigüí, em Curitiba. Um casa de enamorados, João (25) e Juliana (24), foi atacado na saída da roda por um homem, José (25), armado com uma faca de tamanho médio. As duas vítimas morreram na hora, e o atacante foi detido pela polícia sem oferecer resistência.

Segundo alguns testemunhos, o atacante atuou por surpresa, já que não houve nenhuma briga nem discussão previa. Os mesmos testemunhos não concordam em qual das duas vítimas de novo foi esfaqueado em primeiro lugar.

Um vizinho das vítimas que prefere ficar no anonimato, explicou a este jornal que o atacante e as vítimas conheciam-se e até eram amigos, ainda que esta informação não tenha sido confirmada pela polícia. Ele mostrou-se surpreendido pelo fato de José ter sido o atacante, já que ele é conhecido no bairro e muito apreciado pelo seu bom caráter, enquanto João era famoso por estar continuamente envolvido em brigas e conflitividade em geral.

No meu entender, a ordem em que estão organizados os exemplos traduz uma gradação – da tentativa menos bem-sucedida para a mais bem-sucedida, ou seja, aquela que mais se aproxima do gênero conforme o conhecemos pelos jornais.

A comprovar a afirmação, a presença de algumas marcas típicas:

- localização no espaço e no tempo/contextualização:
"CURITIBA, PR", "Ontem à tarde", "Parque Barigüí";
- identificação dos personagens envolvidos, inclusive com menção à idade:
"Um casa de enamorados, João (25) e Juliana (24), foi atacado [...] por um homem, José (25)";
- detalhes sobre o crime:
"um homem [...] armado com uma faca de tamanho médio", "As duas vítimas morreram na hora, e o atacante foi detido pela polícia sem oferecer resistência", "o atacante atuou por surpresa";
- resultados da investigação do repórter:
"Segundo alguns testemunhos", "Um vizinho das vítimas [...] explicou a este jornal".

Embora distintas, as três tarefas – ditado, paráfrase, elaboração de reportagem – foram desenvolvidas a partir de um estímulo de áudio. Assim é a tarefa 1 do módulo 1 do Celpe-Bras. No exame, porém, esses estímulos servem para fazer o aluno produzir um texto de determinado gênero e se posicionar a respeito de alguma questão.

3.5.2 Atividade ligada à apresentação de um filme

Depois que assistiram à *Ópera do Malandro*, de Ruy Guerra, com música de Chico Buarque (1985), a professora solicitou aos alunos que contassem a história do filme/escrevessem sobre o filme. Eis um exemplo:

A Opera do Malandro

O filme têm tres personagens principais O malandro, Margot (A puta) e o filho do dono do cabaret.

O malandro é un indivíduo que não trabalha, vive de Margot e "parangolés". Ele é conhecido do delegado da polícia, quem a sua vez esta enamorado de Margot.

Ela é uma puta já velha para o ambiente, que no último tempo ganha pouco dinheiro.

Depois de um jogo no qual nosso malandro principal fica com una dívida con o malandro mais velho, vai procurar num jogo de futebol a filha do Aleman (dono do cabaret).

Ela acaba de chegar da Europa, estava lá num internado mas foi expulsa por ficar com um professor. Desde o momento em que se conhecem, se gostam. Ele em lugar de encontrar em ela uma menina feia, encontra uma menina gostosa que além disso era tan experta quanto ele.

Ela lhe propõe fazer um negócio de exportações, ela entra como socia, põe o dinheiro e ele as influências do contrabando e da polícia.

Margot começa sentir ciumes, porque o malandro recebe dinheiro de otra mulher. As dos se encontram no cabaret e brigam por ele.

O malandro fica com a nova moça, e quando ele se estan casando, por influença do pai da menina entra o delegado da polícia, mata uno dos colegas do malandro e ele acorda em ir embora.

Margot fica com o delegado.

Depois de um tempo o malandro volta, procura Margot, e ela que nunca se esqueciou dele deixa o delegado. Eles brigam e o malandro ganha, sem embargo em vez de ficar com Margot diz que vai para lutar na segunda guerra.

Quando Brasil se declara contra Alemanha e ameaça os bens dos alemães no pais, o pai da menina deixa que se case com o malandro. Ele aparece e ele se casam.

No Celpe-Bras, uma tarefa de produção escrita a partir de um estímulo como o vídeo se daria de outra forma. Seria um convite para o uso da linguagem com propósito social. Exemplo: assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho

(ação) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (propósito), para serem apresentados por escrito (ação) em uma reunião com o chefe (interlocutor) (SCHLATTER *et al.*, 2003, p.5).

3.5.3 Atividade de escrita como apoio para debate em classe

A turma devia preparar por escrito e trazer para a aula seguinte, para discussão em sala, propostas para mudar o mundo. Como estímulo, foi distribuído um texto da revista *Veja* intitulado "Você acha que o mundo tem jeito?", uma propaganda da campanha mundial para mudar o mundo. O aluno era conclamado a ajudar: pedia-se a ele que pensasse em ações que dessem início a essa mudança:

A seguir você encontrará uma propaganda da campanha mundial para mudar o mundo na qual aparecem os *oito jeitos de mudar o mundo*. Você, como cidadão, também deve ajudar para a mudança do mundo. Durante o feriado, pense em ações, para cada um dos "jeitos", que podem ser tomadas para que essa mudança comece traga, por escrito, para que na próxima aula discutamos.

Dessa vez o aluno era solicitado a se posicionar sobre os jeitos de mudar o mundo. A produção escrita tinha por objetivo prepará-lo para o debate em sala. Além disso, para alguns exemplos de ações, havia o apoio do texto da revista.

Essa atividade é como as que fazem parte do segundo módulo do Celpe-Bras, que consiste numa interação face a face com o examinador e ficou de fora do recorte da pesquisa. Ela entra aqui apenas para reforçar minha argumentação sobre o caráter integrado das atividades desenvolvidas nas aulas de PE do Celin.

O trabalho das professoras, em sintonia com a abordagem comunicativa, revela preocupação com conteúdos autênticos, contextualização, mas as atividades propostas não se assemelham às do Celpe-Bras. O intuito desta pesquisa é defender desde o início do curso o trabalho com gêneros, o que não implica abandonar as atividades de "faz-de-conta", que, a meu ver, só representariam um problema se todo o programa fosse centrado nelas. Nas turmas em que foram coletados os dados, essas atividades de sistematização sobre determinados itens gramaticais são

apenas parte do programa desenvolvido pelas professoras, como espero ter deixado claro na seção 3. 4, na qual analiso os exercícios.

As atividades escolhidas para esta seção constituem um exemplo da integração, que está presente todo o tempo na sala de aula, embora não nos moldes do Celpe-Bras. Trata-se da interligação das habilidades, característica das situações reais de comunicação, defendida nas abordagens comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontei no início, não era minha intenção, neste trabalho, problematizar o Celpe-Bras. Escolhi os critérios do exame porque constituem um norte, um marco de referência para o ensino de PE.

Ao analisar o *corpus*, porém, deparei-me com uma produção escrita que não se enquadrava nas orientações do Celpe-Bras, pois o foco do trabalho nas turmas em que foi feita a observação das aulas não eram os gêneros discursivos.

Ao mesmo tempo, apesar de a abordagem ser comunicativa, muitas vezes não se conseguia identificar, nas atividades de produção escrita, uma situação real de uso da língua. Lembro aqui, a título de exemplo, a atividade em que se propôs aos alunos que escrevessem uma reportagem policial. Se considerarmos que nem todos os acadêmicos estrangeiros que freqüentam o Celin são estudantes de Jornalismo... Pensando especificamente nos estudantes de graduação e de pós-graduação, talvez se devesse priorizar nas aulas de PE gêneros como relatórios, resumos e resenhas, que são parte do seu cotidiano.

Como as atividades propostas nas aulas do Celin não obedeciam aos critérios do Celpe-Bras, busquei entender essa realidade à luz das reflexões do ISD, em especial de Schneuwly e Dolz (2004, p.71-91), que, a meu ver, permitiam dar mais um passo mais longo na análise do *corpus* que os critérios do exame. Embora, na essência, os fundamentos do exame coincidam com os do ISD, o fato de os autores genebrinos se debruçarem sobre as relações entre gêneros e escola permite encarar de outro ponto de vista a questão do ensino da escrita nas aulas de PE.

Se não foram identificados os elementos relevantes para caracterizar os gêneros discursivos – o contexto, o interlocutor, o propósito –, isso não significa que o Celin não trabalha com gêneros. Schneuwly e Dolz mostram que, ao ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação, inclusive aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. O aluno, porém, encontra-se num espaço em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, em parte, fictícia, porque instaurada com fins de aprendizagem.

Quanto ao Celpe-Bras, por um lado, tem o mérito de expandir o foco do ensino de PE, antes limitado a formas lingüísticas e itens de vocabulário, com ênfase nas

regras de como essas formas se combinam em sentenças gramaticalmente corretas; por outro, não considera a especificidade da situação escolar, tão relevante na proposta de Schneuwly e Dolz. Nem o *Manual do candidato*, nem os textos acadêmicos sobre o Celpe-Bras mencionam o fato de que o gênero na escola sofre um desdobramento: além de instrumento de comunicação, é objeto de ensino/aprendizagem.

Tomando por base os tipos "ideais" de Schneuwly e Dolz na abordagem da escrita, reconhecemos o *slogan* do tipo 3 (de negação da escola como lugar particular de comunicação) nas características do Celpe-Bras: as exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos.

O exame do *corpus*, portanto, permitiu não só identificar o projeto de ensino de produção escrita levado a cabo no Celin como oferecer um diagnóstico para orientar ações pedagógicas futuras na área de PE.

Assim, ao retomar as questões colocadas inicialmente, sobre o rumo que o PE do Celin deveria tomar quanto ao ensino da produção escrita, lembro que, nas reuniões da área, quatro possíveis caminhos foram apontados: 1. obedecer aos critérios do Celpe-Bras; 2. permanecer no programa atual; 3. dividir o programa, oferecendo um tipo de curso para os que não pretendem prestar o Celpe-Bras e outro para os alunos que precisam da certificação; 4. prever essas duas possibilidades e agrupá-las num só programa.

Acredito que as observações de Schneuwly e Dolz podem ser úteis no momento da definição de rumo e na concretização da quarta alternativa. Introduzindo a questão do gênero como objeto de ensino, viabiliza-se um caminho para atender, ao mesmo tempo, os alunos que não têm intenção de se submeter às provas do Celpe-Bras e aqueles para os quais a obtenção do certificado é uma necessidade. Essa, aliás, é uma sugestão que contempla o trabalho com PE em geral, não apenas aquele específico para hispanofalantes.

De particular interesse para este trabalho, que se propõe a apresentar uma alternativa ao ensino de gêneros escritos em PE, é o artigo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.95-128) que trata de um elemento-chave para o planejamento e elaboração de material didático: a sequência didática. Como esse artigo hoje está disponível em português, apresento em grandes linhas as sugestões dos autores, que discutem também o lugar da gramática e da ortografia no ensino de gêneros.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), uma seqüência didática "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito."

A seqüência didática tem a finalidade de permitir ao aluno o acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis, e sua estrutura de base é a seguinte: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

A apresentação da situação compreende a descrição detalhada da tarefa que os alunos deverão fazer, preparando-os para a produção inicial, ou seja, para uma primeira tentativa de realização do gênero que está sendo trabalhado. É quando a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Esse momento envolve duas dimensões: a primeira diz respeito ao projeto coletivo de produção de um gênero e a segunda aos conteúdos.

Os autores genebrinos sugerem que, na medida do possível, as seqüências didáticas sejam realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação. Observam também que esse projeto pode ser parcialmente fictício, já que a motivação pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades.

O projeto coletivo de produção deve ser proposto aos alunos de maneira bastante explícita, para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir: que gênero será abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá, quem participará dela.

Quanto aos conteúdos, os alunos devem perceber imediatamente a sua importância e saber com quais conteúdos vão trabalhar. Se, por exemplo, for uma carta do leitor, deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições.

Quando da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Esse encaminhamento, ao delimitar as capacidades de que os alunos já dispõem, define o ponto em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.102), a produção inicial tem um papel central como reguladora da seqüência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Ela é, ao mesmo tempo, o primeiro lugar de aprendizagem da seqüência, pois o fato de realizar uma atividade de maneira precisa constitui um

momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites.

Nos módulos, são trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção, com o objetivo de dar ao aluno os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto é decomposta para abordar, uma a uma, as capacidades necessárias ao domínio de um gênero. O movimento geral da seqüência vai, assim, do complexo para o simples. No fim, o movimento leva ao complexo: a produção final.

Três questões se colocam quanto ao encaminhamento do trabalho de problemas isolados: 1. que dificuldades abordar? 2. como construir um módulo? 3. como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Quanto ao item 1, os autores lembram que produzir textos é um processo complexo, com vários níveis que funcionam ao mesmo tempo na mente do indivíduo: o aluno deve aprender a fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor e do gênero visado; deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos; deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que deseja atingir ou do destinatário visado; deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.

Quanto ao item 2, é importante propor atividades o mais diversificadas possível, como aquelas que relacionam leitura e escrita ou oralidade e escrita.

Enquanto as atividades de observação e de análise de textos constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz de expressão, as tarefas simplificadas de produção de textos permitem ao aluno concentrar-se num aspecto preciso da elaboração de um texto. Exemplos de atividades dessa natureza são: inserir uma parte que falta num texto dado, revisar um texto em função de critérios bem definidos, encadear com uma questão, etc.

A construção de uma linguagem comum para poder falar dos textos é um trabalho feito ao longo de toda a seqüência, especialmente quando da elaboração de critérios explícitos para a produção de um texto.

Quanto ao item 3, os autores observam que, realizando os módulos, os alunos aprendem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, bem como a outros alunos que fazem o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Além disso, por tomar a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento (por exemplo, a revisão do próprio texto).

Em geral, esse vocabulário técnico e as regras definidas durante a sequência são registrados numa lista, que pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final.

A produção final dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Permite, também, que o professor realize uma avaliação somativa.

É durante a produção final que o documento de síntese ganha relevo, pois indica ao aluno os objetivos a serem atingidos e lhe dá um controle sobre seu processo de aprendizagem. Serve, portanto, de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita, e possibilita ao aluno avaliar os progressos obtidos no domínio realizado.

Independentemente de o professor utilizar, na produção final, a lista de constatações construídas durante a sequência, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Essa explicitação dos conteúdos permite ao professor referir-se a normas explícitas e utilizar um vocabulário conhecido das duas partes. Ao mesmo tempo, a grade serve para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, tornando possível o retorno a pontos mal assimilados.

Uma avaliação somativa sempre mantém uma parte de subjetividade, mas pode orientar os professores "para uma atitude responsável, humanista e profissional" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.108).

Embora a sequência didática seja aplicável tanto ao trabalho com a expressão escrita quanto com a expressão oral, uma vez que o objeto de trabalho é o gênero, algumas diferenças que decorrem da materialidade do objeto escrito merecem ser consideradas, como a possibilidade de revisão, a observação do próprio comportamento e a observação de textos de referência.

Na atividade de escrita, o escritor pode encarar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, e mesmo descartado, até o momento em que o dá

a seu destinatário. Como o texto permanece provisório em virtude desse processo de reescrita, o aluno deve aprender que escrever é também reescrever.

O texto escrito pode ser visto como uma forma permanente, exteriorizada do próprio comportamento da linguagem. Pelo fato de ser permanente, esse comportamento torna-se observável, como um objeto exterior, por meio do qual é possível refletir sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto.

Esse princípio também se aplica ao comportamento dos outros. O texto escrito pelo autor ou especialista, ou ainda por algum aluno, por ser um objeto estável, presta-se a uma análise aprofundada, à comparação, à crítica.

Como as seqüências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua, devem articular-se com conhecimentos construídos em outros momentos.

É sobretudo no nível da textualização que o procedimento das seqüências torna-se complementar a outras abordagens. Nesse nível, o trabalho se centra nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, etc.

Quanto às questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal, à ortografia, também precisam receber um tratamento que se articule com o trabalho proposto nas seqüências.

Assim, a recorrência de formas verbais ligadas a um gênero de texto (por exemplo, os pretéritos perfeito e imperfeito nos textos narrativos) cria a oportunidade de abordar ou retomar essas formas de um ponto de vista morfológico, paralelamente ao trabalho conduzido na seqüência.

No plano da sintaxe, são freqüentes nos textos dos alunos problemas como a utilização de frases incompletas, a falta de variedade na construção das frases ou a insuficiência de pontuação. Para o domínio de uma sintaxe mais elaborada, não é o caso de realizar um trabalho sistemático no interior da seqüência, mas, segundo os autores, de reservar um tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objetivo principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos acumulam ao longo desses momentos de reflexão específica será útil nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas seqüências, ao passo que as seqüências permitem contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido.

Com relação à ortografia, os erros encontrados nos textos produzidos ao longo das seqüências são uma fonte de informação preciosa para o professor. Um levantamento dos erros mais freqüentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos dedicados à ortografia.

Considerando que um dos princípios de base das seqüências é a revisão ou reescrita dos textos produzidos, os autores defendem que uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária, mas deve ser realizada na versão final do texto. Isso porque a correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões da produção textual: o aluno preocupado sobretudo com a ortografia perderá de vista o sentido do trabalho que está elaborando, e o professor, atraído pelos erros ortográficos, não se deterá na qualidade do texto, nem em outros aspectos fundamentais do ponto de vista da escrita, como a incoerência de conteúdo, a deficiência da organização geral, a falta de coesão entre as frases, a inadequação à situação de comunicação

A tarefa de releitura e correção constitui uma aprendizagem em si mesma. Para encaminhar o trabalho, diferentes meios podem ser combinados: o apoio de obras de referência, como dicionários, quadros de conjugação, manuais de ortografia; a elaboração de uma espécie de guia ortográfico; a colaboração em sala, que compreende, por exemplo, a troca de textos entre alunos cuja capacidade em ortografia seja próxima; a colaboração entre um aluno que tem facilidade e um que tem problemas; o recurso ao professor como leitor.

Essa é, em linhas gerais, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.95-128) para o ensino da expressão oral e escrita. Aproveito para lembrar que, na coletânea organizada por Schneuwly, Dolz e colaboradores, há outros artigos sobre o tema, que abordam desde procedimentos gerais para o ensino de gêneros até propostas relacionadas ao ensino de gêneros específicos.

É dentro desse quadro mais amplo, inspirado no Celpe-Bras e nas reflexões dos pesquisadores genebrinos, que considero o trabalho voltado para os hispanofalantes, tema desta dissertação. Para esses estudantes, valem também as colocações de Scaramucci e Rodrigues (2004, p.153-174), conforme discutido na seção 1.4.4.

Se, por um lado, como apontam as autoras, os hispanofalantes apresentam vantagens na compreensão de aspectos explícitos do texto, por outro, falta-lhes "uma competência textual e discursiva mais bem desenvolvida" (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p.163): esses candidatos têm dificuldade em contextualizar seu

texto ou adequá-lo ao contexto, envolver-se e apropriar-se do assunto, colocar-se como autores na situação para interagir com o público leitor (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p.161).

Ao enfatizarem que o candidato ao Celpe-Bras deve demonstrar capacidade de compreender e produzir textos de gêneros variados, além de relacionar idéias e posicionar-se, adequando a linguagem a situações diversas, as autoras reconhecem que essas capacidades – embora fundamentais para a vida das pessoas – não são usualmente desenvolvidas pela escola.

Scaramucci e Rodrigues destacam ainda que a produção escrita tem sido avaliada como produto e não como processo, pois os textos são corrigidos levando-se em conta apenas os desvios gramaticais – pontuação, ortografia, concordância, etc., não se observando avaliações e encaminhamentos que propiciem a percepção da importância da especificidade do gênero, e, em função disso, a sua organização e elementos constitutivos, a identificação do interlocutor e do propósito comunicativo. A argumentação, por exemplo, não tem sido trabalhada na produção escrita em língua estrangeira (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004, p.165).

Como essas colocações dizem muito da realidade observada durante a pesquisa, a proposta desta dissertação é oferecer aos professores atuantes na área de PE, sobretudo aos que trabalham com hispanofalantes, uma alternativa para o ensino da produção escrita – uma alternativa que combina as orientações do Celpe-Bras com as sugestões de encaminhamento do ensino de gêneros escritos formuladas por Schneuwly, Dolz e colaboradores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. (Org.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992. p.11-16.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. (Org.). **O ensino de português para estrangeiros**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997. p.55-89.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001. p.13-21.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A. R. M. *et al.* (Org./Ed.). **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004. p.183-191.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. Apresentação. In: _____. (Org.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992. p.7-9.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.37- 46.

BIZON, A. C. C. Leitura e escrita no processo de aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

CALCANHOTTO, A. **Cariocas**. Disponível em: <<http://adriana-calcanhotto.lettras.terra.com.br/lettras/43853/>> Acesso em: 15 ago. 2006.

CELIA, M. H. C. *et al.* Preparação de materiais: adequação à realidade. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. C. (Org.). **O ensino de português para estrangeiros**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.

CELIN - CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE. **Escola de aplicação.** Disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br>>. Acesso em: 11 jan. 2007.

COSTA, S. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002. p.53-61.

COURA SOBRINHO, J. *et al.* **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros:** manual do exame. Brasília: Ministério da Educação, SESu, DePES, DAÍ, 2006. 32p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/ manualcandidato2006.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2007.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: _____ (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros:** programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas. Brasília: UnB, 1999. p.113-122.

CUNHA, M.J.C.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira. In: _____ (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002. p.27-39.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

DURÃO, A. B. de A. B. Los errores típicos de brasileños aprendices de español y la fosilización. In: DURÃO, A. B. de A. B.; ANDRADE, O. G. de (Org.). **Anais da II Jornada de Estudos Hispânicos:** problemas de enseñanza-aprendizaje de brasileños aprendices de español. Londrina: Ed. UEL, 2000. p.43-53. Tomo I.

FARACO, C. A. **Português:** língua e cultura. Curitiba: Base, 2003. Ensino médio, volume único.

FERREIRA, I. A. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997. p.141-151

FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Português para estrangeiros:** interface com o espanhol. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001. p.39-48.

FERREIRA, I. A. Português/espanhol: fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UnB, 2002. p.141-156.

FURTOSO, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas**: aspectos da formação do professor. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

GIL, G. **Domingo no parque**. Disponível em: <<http://gilberto-gil.lettras.terra.com.br/lettras/46201/>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

GODOY, E. Ensino do português como segunda língua: que fazer? **Revista Letras**, Curitiba, n.47, p.131-140, 1997.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español. Madrid: SGEL, 2004. p.449-465.

JOHNSON, K. O que é um falante de espanhol? In: SIMÕES, A. R. M. *et al.* (Org./Ed.). **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004. p.49-65.

KRASHEN, S. **Principles and practice of second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópio** - Revista de Lingüística Aplicada, São Leopoldo, v.2, n.1, p.17-28, jan./jun. 2004.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.138-150.

MELO LOPES, A. de. Da caligrafia à escrita. In: CELANI, M. A. A. **Ensino de segunda língua**: redescobrimos as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p.29-43.

MENON, O. P. da S. Português língua estrangeira: a capacitação de docentes. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS. 1993. Foz de Iguaçu. **Anais...** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1993.

MORITA, M. K. Diários dialogados e diálogos à distância. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p.95-107.

OTTONELLO, M. B. La interlengua del hablante no nativo. In: SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español. Madrid: SGEL, 2004. p.369-389.

PICANÇO, D. C. de L. A língua estrangeira no país dos espelhos: uma reflexão sobre o limbo metodológico. **Educar**, Curitiba, n.20, p.165-182, 2002.

PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES II. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/grad/letras/download/ementasEspanhol>>. Acesso em: 11 jan. 2007.

ROJO, R. H. R. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: "ler é melhor que estudar". In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002a. p.31-50.

ROJO, R. H. R. Prefácio. In: CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas: Mercado de Letras, 2002b. p.15-27.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: UnB, 1999. p.49-57.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: UnB, 1999. p.105-112.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001. p.77-90.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A. R. M. *et al.* (Org./Ed.). **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004. p.153-174.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros: breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas. Brasília: UnB, 1999. p.97-104.

SCHLATTER, M. *et al.* **Celpe-Bras**: manual do candidato do exame Celpe-Bras. Brasília: MEC, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SERRANI, S. Compreensão e mal-entendidos na leitura: ressonâncias discursivas. In: _____. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005. p.85-99.

SIDI, W. A. **Níveis de proficiência em escrita de hispanofalantes no exame Celpe-Bras**. 68f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVEIRA, R. C. P. da. **Português língua estrangeira**: perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO 1 - TAREFA I

TAREFA I – FESTA DE IEMANJÁ

Você vai ouvir duas vezes um programa de rádio, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Imagine que você tenha participado da festa de passagem de ano, tema da reportagem. Com base no que você ouviu, escreva um *e-mail* para um(a) amigo(a) que desconhece as tradições brasileiras:

- descrevendo a festa, incluindo, pelo menos, quatro de suas características;
- explicando o significado atribuído a essa comemoração pelos entendedidos; e
- dizendo como você se sentiu ao participar da festa.

Texto base: *texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma reportagem ao vivo sobre a Festa de Iemanjá no Rio de Janeiro. O repórter descreve as características da festa, entre as quais: os participantes usam roupas brancas, cantam, batem palmas, jogam suas oferendas no mar; há queima de fogos; as famílias brindam com champanhe a chegada do ano novo. O repórter também explica o significado atribuído à festa: o costume de passar o réveillon na praia tem a função de afastar maus espíritos e aproximar os bons, num ritual de limpeza que chama boa sorte.*

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever uma mensagem eletrônica (*ação*) ao amigo (*interlocutor*) contando sobre a festa (*propósito*), o candidato precisa ter compreendido quais são as características e o significado da Festa de Iemanjá, conforme descrito pelo repórter. O candidato demonstrará compreensão ao relatar ao amigo algumas das características mencionadas, o significado atribuído à festa e como se sentiu, e sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (mensagem eletrônica), coesão, coerência, adequação lexical e gramatical e adequação ao interlocutor.

FONTE: Schlatter *et al.* (2003a, p.15)

ANEXO 2 - TAREFA II

TAREFA II – O SANFONEIRO DO ÔNIBUS

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o sanfoneiro José, podendo fazer anotações enquanto ouve. Imagine-se como um dos passageiros do ônibus em que ele toca. Escreva uma carta a um amigo brasileiro:

- contando a história do José; e
- relatando como você se sentiu durante o trajeto.

Texto base: *texto em vídeo, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma reportagem sobre José, que trocou o emprego de estofador para dedicar-se a tocar sanfona nos ônibus urbanos do Rio de Janeiro, ganhando R\$ 50,00 por dia. O vídeo também mostra a reação dos passageiros e do motorista do ônibus.*

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever a carta (*ação*) ao amigo (*interlocutor*) contando sobre José (*propósito*), o candidato precisa ter compreendido as informações essenciais sobre a vida do sanfoneiro, relatadas por ele no trecho de vídeo. O candidato demonstrará compreensão ao apresentar as informações solicitadas, e sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (carta), coesão, coerência, adequação lexical e gramatical, e adequação ao interlocutor.








FONTE: Schlatter *et al.* (2003a, p.16)

ANEXO 3 - TAREFA III

TAREFA III – A CONVIVÊNCIA NA REPÚBLICA (TEXTO ESCRITO)

O quadro intitulado "A convivência na república" é parte de um artigo extraído da revista *Veja* de 17 de fevereiro de 1999, intitulado "A vida longe de casa".

1. Apresente soluções para cada um dos problemas do quadro, seguindo o exemplo do primeiro problema (horário).
2. Escreva um texto de até 20 linhas para servir de introdução ao quadro.

A convivência na república		
Veja os problemas mais frequentes em casas de estudantes e saiba evitá-los		
FICHÁRIO	PROBLEMA	A SOLUÇÃO
 Horário	Um dos estudantes tem provas no dia seguinte e outro chega em casa com amigos para uma festinha e liga o som no último volume	No início do ano letivo, afixe em local visível um quadro em que todos escrevem a data das provas que vão fazer. Fica então combinado que a véspera vira dia de silêncio
 Comida	O previdente compra pãezinhos e iogurte para o café da manhã e um colega, que chega com fome de madrugada, come tudo	
 Administração da casa	É difícil achar quem queira comprar os produtos de limpeza, pagar as contas do mês e trocar a lâmpada queimada	
 Limpeza	É irritante não ter copo para beber água porque todos estão sujos, ou precisar lavar a panela do macarrão que o outro usou	
 Objetos pessoais	Pegar roupa emprestada sem pedir, usar escova de cabelo, xampu e desodorante do colega	
 Privacidade	Alguns dos moradores podem ficar incomodados com a presença constante de namorados dos colegas. Ou com a presença de pessoas estranhas na casa	
 Dinheiro	Os orçamentos costumam ser enxutos e o atraso no pagamento da parte de um atrapalha a todos	

Na primeira parte da tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para completar o quadro (*ação*) com soluções coerentes (*propósito*), dirigidas aos leitores da Revista *Veja* (*interlocutor*), o candidato precisa ter compreendido quais são os problemas listados no quadro. Ele demonstrará compreensão ao apresentar sugestões relevantes para os problemas, e sua produção será avaliada em termos de coerência, adequação lexical e gramatical, de acordo com o interlocutor. A segunda parte da tarefa também focaliza compreensão e produção. Ao construir o texto de introdução ao quadro, o candidato terá de demonstrar que compreendeu o propósito do quadro. O texto produzido (*ação*) deverá efetivamente introduzir o quadro (*propósito*), ser coerente e coeso e apresentar adequação lexical e gramatical, além de adequação ao interlocutor.

ANEXO 4 - TAREFA IV

TAREFA IV - QUEM ROUBOU O MENINO?

Você leu o texto de Carlos Heitor Cony "Quem roubou o Menino?" (*Folha de S. Paulo*, 6/12/01) e o comentário de Margarida Galvão sobre esse texto, publicado no "Painel do Leitor" (*Folha de S. Paulo*, 7/12/01).

Escreva para a seção "Painel do Leitor", apresentando e defendendo uma outra hipótese sobre quem teria roubado o Menino.

CARLOS HEITOR CONY

Quem roubou o Menino?

RIO DE JANEIRO - Amigo meu, colega de seminário, hoje vigário numa paróquia da zona sul, me abraça comovido, quase com vontade de chorar. Penso logo numa notícia triste, um ex-companheiro que tenha morrido. Nada disso.

Como faz todos os anos pelo Natal, ele arma o seu presépio com poucas luzes, mas com belas imagens que o antecessor dele trouxera de Nápoles, cidade onde são montados os presépios mais lindos do mundo.

Na noite de 30 de novembro para 1º de dezembro, que ele passou em claro, armou num canto do único altar de sua igreja o presépio de sempre, Maria e José, a manjedoura, o burrinho e a vaquinha, os carneirinhos, os pastores perplexos e os Reis Magos em seus formidáveis camelos, trazendo incenso, ouro e mirra.

E, evidentemente, em sua cestinha de palha, o Menino envolto em panos, braços abertos como a pedir ou a dar proteção a todos os homens de boa vontade.

Pois, na noite seguinte, a cestinha estava vazia: roubaram o Menino. A

cena descrita por Lucas em seu evangelho ficou desfalcada do principal personagem. Maria, José, vaquinha, burrinho, carneirinhos, pastores e reis ficaram absurdos naquela paisagem recriada com isopor, papelão pintado e relva de plástico.

Só não ficaram ridículos porque, apesar de vazia, a manjedoura era o centro de gravidade da cena. Todos sabiam por que estavam ali, embora o Menino não mais ali estivesse.

Quem teria roubado o Menino? Não seria coisa de beata, dessas beatas de sacristia, que são fofoqueiras, mas respeitam os votos sagrados dos templos. Seria um ladrão vulgar, interessado em revender uma imagem feita em Nápoles, dois séculos atrás, com um bom valor no mercado?

Era essa a hipótese que o meu amigo adotara. Dera queixa na polícia, mas não acreditava na possibilidade de recuperar a sua pequenina imagem. Consolei-o como pude, mas discordei da hipótese do ladrão. Quem roubou o Menino foi alguém que teve a coragem de fazer o que nunca fiz.

O Menino

"Não tenho a pretensão de responder a Carlos Heitor Cony, mas acho que o menino vem sendo roubado há muito tempo.

Roubado do berço para morrer de fome e de frio precocemente.

Ou, se sobreviver, para sacrificar a infância ou ser mutilado no campo. Para ser morto por bala perdida na mocidade ou para desperdiçar a juventude, sem estudo e sem futuro, no banditismo, no alcoolismo ou nas drogas. Para ser operário sem direitos e sem emprego, desmoralizado pela incapacidade de manter uma família. Para envelhecer nas ruas, sujo, anônimo e bêbado.

Não é necessário procurar quem o roubou. Fomos nós que o fizemos, com nossa convivência com governos indignos e com nossa inércia egoísta. E só nós podemos fazê-lo voltar ao berço."

Margarida Galvão (São Paulo, SP)

Folha de São Paulo, 7/12/01

Folha de São Paulo, 6/12/01

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um texto (*ação*) para ser divulgado na seção "Painel do Leitor" do jornal (*interlocutor*) apresentando e defendendo outra hipótese sobre quem teria roubado o Menino (*propósito*), o candidato precisa ter compreendido o fato relatado e as hipóteses levantadas pelo autor do texto e pela autora da carta para que sua hipótese seja relevante e diferente das já levantadas. Ele demonstrará compreensão ao apresentar uma hipótese relevante, e sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (carta do leitor ao jornal), coesão, coerência, adequação lexical e gramatical, além de adequação ao interlocutor.

ANEXO 5 - GRADE DE AVALIAÇÃO DA PARTE COLETIVA

GRADE DE AVALIAÇÃO DA PARTE COLETIVA

NÍVEL	⁵ AVANÇADO SUPERIOR	⁴ AVANÇADO	³ INTERMEDIÁRIO SUPERIOR	² INTERMEDIÁRIO	¹ BÁSICO	⁰ SEM CERTIFICADO
Gênero Texto opinativo ou carta	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado ou inadequado (cópia)
Interlocutor: Jornal ou leitores do jornal ou autor do texto	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado ou inadequado (cópia)
Propósito <ul style="list-style-type: none"> Contextualiza e posiciona-se Discorda da interpretação do autor Justifica 	Adequado	Adequado	1. Adequado 2. Parcialmente adequado <ul style="list-style-type: none"> somente posiciona-se e apresenta justificativa (mesmo que não muito convincente) somente discorda justificando discorda de outro aspecto justificando 	Parcialmente adequado <ul style="list-style-type: none"> somente posiciona-se e apresenta justificativa (mesmo que não muito convincente) somente discorda justificando discorda de outro aspecto justificando 	Inadequado <ul style="list-style-type: none"> somente posiciona-se sem justificativa discorda mas não justifica discorda de outro aspecto justificando, mas apresenta muitos problemas de produção fuga parcial ao tema, mas produção razoável vários problemas, mas produção razoável adequado, mas muitos problemas de produção/ incoerência interna 	Inadequado: <ul style="list-style-type: none"> somente concorda com o autor cópia discorda de aspecto que não está no texto (problema de compreensão) fuga parcial ao tema e produção com vários problemas apresenta problemas irrelevantes resumo
Clareza e Coesão	Texto muito bem desenvolvido com clareza e coesão	Texto bem desenvolvido com clareza e coesão	1. Texto com alguns problemas de clareza e coesão 2. Texto bem desenvolvido com clareza e coesão	Texto com problemas de clareza e coesão	Texto pouco desenvolvido ou com muitos problemas de clareza e coesão	Texto pouco desenvolvido com muitos problemas de clareza e coesão
Adequação Lexical: Considerar tipo/ gravidade do erro (mais ou menos elementar)	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna	Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna	1. Inadequações e/ou interferências da língua materna mais frequentes no uso de estruturas complexas e elementares 2. Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna	Inadequações e/ou interferências da língua materna frequentes no uso de estruturas complexas e elementares	Inadequações e/ou interferências da língua materna	Muitas inadequações e/ou interferências da língua materna

FONTE: Membro da comissão de correção do exame

ANEXO 6 - ESPECIFICAÇÕES

ESPECIFICAÇÕES

b) Propósitos:

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.

c) Interlocutores:

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

d) Gêneros do discurso:

- Textos escritos: de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita, etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, *e-mails*, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme, etc.
- Textos orais: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro, etc.

FONTE: Schlatter *et al.* (2003a, p.30)

ANEXO 7 - TÃO NATURAL - ISO FISCHER

Tão natural

Iso Fischer

Mas, meu amigo
 Se nossos olhos
 Se descobriam
 Se perceberam
 E se não podem mais
 Deixar de se mirar
 É porque tudo
 Corre direito
 Tudo normal
 Existe atrás de nossos olhos
 Aquela ânsia de querer
 Um pouco mais
 De saber mais
 De conhecer mais o terreno
 E se negamos
 A nós mesmos
 Esse fato
 É porque fomos ensinados
 A negá-lo
 Só para ter, para obter
 O nosso passe
 Pra se viver
 E conviver em sociedade
 Mas às metades
 Aos pedaços
 Mas, meu amigo
 Se nossos corpos
 Se descobrirem
 Se vasculharem
 E não ficarem
 Tão-somente a se mirar
 É o sentimento
 Dentro do peito
 Tão natural
 Que existe atrás
 De nossos gestos
 Que nos leva a perceber
 O próprio corpo
 Se conhecendo
 Se descobrindo
 Num corpo igual
 Se negamos
 A nós mesmos
 Esse fato
 É só porque
 Nos ensinaram
 A negar

FONTE: CD do compositor

ANEXO 8 - CARIOCAS - ADRIANA CALCANHOTTO**Cariocas**

Adriana Calcanhotto

Composição: Adriana Calcanhoto

Cariocas são bonitos
Cariocas são bacanas
Cariocas são sacanas
Cariocas são dourados
Cariocas são modernos
Cariocas são espertos
Cariocas são diretos
Cariocas não gostam
De dias nublados

Cariocas nascem bambas
Cariocas nascem craques
Cariocas têm sotaque
Cariocas são alegres
Cariocas são atentos
Cariocas são tão sexys
Cariocas são tão claros
Cariocas não gostam
De sinal fechado

FONTE: Disponível em: <<http://adriana-calcanhotto.lettras.terra.com.br/lettras/43853/>> Acesso em: 15 ago. 2006

ANEXO 9 - DOMINGO NO PARQUE - GILBERTO GIL

Domingo no Parque

Gilberto Gil

O rei da brincadeira (ê, José)
 O rei da confusão (ê, João)
 Um trabalhava na feira (ê, José)
 Outro na construção (ê, João)
 A semana passada, no fim da semana
 João resolveu não brigar
 No domingo de tarde saiu apressado
 E não foi pra Ribeira jogar capoeira
 Não foi pra lá, pra Ribeira, foi namorar
 O José como sempre no fim da semana
 Guardou a barraca e sumiu
 Foi fazer no domingo um passeio no parque
 Lá perto da Boca do Rio
 Foi no parque que ele avistou Juliana
 Foi que ele viu
 Foi que ele viu Juliana na roda com João
 Uma rosa e um sorvete na mão
 Juliana seu sonho, uma ilusão
 Juliana e o amigo João
 O espinho da rosa feriu Zé
 E o sorvete gelou seu coração
 O sorvete e a rosa (ô, José)
 A rosa e o sorvete (ô, José)
 Foi dançando no peito (ô, José)
 Do José brincalhão (ô, José)
 O sorvete e a rosa (ô, José)
 A rosa e o sorvete (ô, José)
 Oi, girando na mente (ô, José)
 Do José brincalhão (ô, José)
 Juliana girando (oi, girando)
 Oi, na roda gigante (oi, girando)
 Oi, na roda gigante (oi, girando)
 O amigo João (João)
 O sorvete é morango (é vermelho)
 Oi girando e a rosa (é vermelha)
 Oi, girando, girando (é vermelha)
 Oi, girando, girando...
 Olha a faca! (olha a faca!)
 Olha o sangue na mão (ê, José)
 Juliana no chão (ê, José)
 Outro corpo caído (ê, José)
 Seu amigo João (ê, José)
 Amanhã não tem feira (ê, José)
 Não tem mais construção (ê, João)
 Não tem mais brincadeira (ê, José)
 Não tem mais confusão (ê João)

FONTE: Disponível em: <<http://gilberto-gil.lettras.terra.com.br/letras/46201/>> Acesso em: 15 ago. 2006